

UNIwersYTET W BIAŁYMSTOKU
WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

Linguodidactica

Tom XX



Białystok 2016

Rada Naukowa:

Maryna Hets (Miński Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny), Iwona Kaproń-Charzyńska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Krystyna Mihułka (Uniwersytet Rzeszowski),
Natallia Nizhneva (Białoruski Uniwersytet Państwowy w Mińsku), Tatyana Tameryan (Północno-Osetyjski Państwowy Uniwersytet im. K. Chetagurova we Władykaukazie),
Vladislav Yanchenko (Moskiewski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny)

Komitet Redakcyjny:

Robert Szymula (redaktor naczelny), Lilia Citko, Marzanna Karolczuk, Vladimir Zaika,
Michał Mordań (sekretarz redakcji)

Zespół recenzentów:

Galina Girzheva (Nowogród Wielki, Rosja), Roman Hajczuk (Suwałki),
Jan Zaniewski (Białystok), Aleksander Zubov (Mińsk, Białoruś)

Redakcja w języku polskim: Weronika Biegluk-Leś
Redakcja w języku angielskim: Kirk Palmer (native speaker)
Redakcja w języku rosyjskim: Olga Anchimiuk (native speaker)

Redakcja techniczna i skład: Katarzyna Sakowska
Korekta: Zespół

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2016

Wydanie publikacji sfinansowane ze środków Wydziału Filologicznego
Uniwersytetu w Białymstoku



Zadanie: „Zwiększenie udziału zagranicznych recenzentów w ocenie publikacji w roczniku *Linguodidactica* (typ zadania: udział uznanych zagranicznych recenzentów w ocenie publikacji)” finansowane w ramach umowy 548/P-DUN/2016 ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę

ISSN 1731-6332

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-097 Białystok, ul. Marii Skłodowskiej-Curie 14
tel. 85 745-70-59, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: QUICK-DRUK s.c., Łódź

Spis treści

Wstęp.....	7
Izabela Bawej	
Nauka leksyki w języku obcym na przykładzie transferu pozytywnego języka polskiego, angielskiego i niemieckiego.....	9
Violetta Elżbieta Borecka	
Błędy interferencji zewnętrznej w interjęzyku ucznia.....	25
Renata Botwina, Marta Saniewska	
Updating the school: neurodidactics in foreign language teaching	41
Ewa Dźwierzynska	
Psychologiczne czynniki warunkujące możliwość intensyfikacji przyswajania obcojęzycznej leksyki w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej.....	51
Марина Геннадьевна Гец	
Моделирование личностно-ориентированного обучения иностранному языку.....	63
Лариса Павловна Гимпель	
Моделирование процесса формирования творческой личности будущего учителя средствами общепедагогической подготовки.....	71
Katarzyna Grabowska	
Sposoby wyrażenia <i>praesens</i> i <i>futurum</i> w <i>Kronice Supraskiej</i>	95
Jolanta Hinc	
Rola języka angielskiego jako pierwszego języka obcego w nauczaniu języka niemieckiego jako drugiego języka obcego – założenia teoretyczne a rzeczywistość dydaktyczna.....	105

Adam Jarosz

O tutoring akademickim, czyli o nowej formie nauczania francuskiego
jako trzeciego języka obcego w ramach lektoratu języka nowożytnego 119

Maciej Paweł Jaskot

Odniesienia kulturowe w nauczaniu języka obcego w grupie wielokulturowej
– pułapki i wyzwania 133

Anna Kizińska

Angielskie ekwiwalenty terminów „pełnomocnictwo rodzajowe”
oraz „pełnomocnictwo szczególne” 151

Martyna Klejnowska-Borowska

Typologia słowników terminologicznych dla celów dydaktycznych 163

Jarosław Krajka

Język angielski, ale jaki? O kształceniu nauczycieli języka angielskiego
w dobie globalizacji 177

Radosław Kucharczyk

Kontekst nauczania języków obcych w Polsce – glottodydaktyczne
implikacje dla drugich języków obcych 195

Eugenia Maksimowicz

Об использовании библейских фразеологизмов в разговорном
стиле современного русского языка 213

Iwona Mokwa-Tarnowska

Od zajęć tradycyjnych do MOOCów – role nauczyciela języków obcych 223

Monika Nader-Cioczek

O zastosowaniu tłumaczenia avista w dydaktyce języków obcych 237

Dagmara Nowacka

Z wpływów międzyjęzykowych u osób wielojęzycznych 253

Krzysztof Polok

Instrumenty pracy w glottodydaktyce 267

Sylwia Rapacka-Wojtala

Umiejętność pracy nauczyciela języków obcych z tekstem i na tekście
podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnej uczestników procesu
dydaktycznego 287

Robert Szymula

Реализация концепта «Президент» в инаугурационных речах В.В. Путина	305

Оксана Викторовна Тозик

Совершенствование методики обучения творческой письменной речи на основе жанрового подхода	319

Halina Zająć-Knapik

Bilingwalny model generowania mowy i kwantowanie informacji lingwistycznej jako efektywne środki służące nauczaniu gramatyki na studiach rusycystycznych	331

RECENZJE**Halina Zająć-Knapik**

<i>ОТ А ДО Я. Nauczanie języka rosyjskiego od podstaw na studiach rusycystycznych</i> , Katarzyna Buczek	345

SPRAWOZDANIA**Diana Gałkowska**

Sprawozdanie z XIV Podlaskiego Festiwalu Nauki i Sztuki	353

WSTĘP

Problematyka materiałów zamieszczanych w roczniku „Linguodidactica” dotyczy szeroko rozumianych zagadnień związanych z metodyką nauczania i uczenia się języków obcych oraz z problemami językoznawczymi. Są to zarówno opracowania z zakresu konfrontacji różnych poziomów języka, jak i artykuły, mające charakter praktyczny. Odzwierciedlają one najnowsze tendencje w lingwistycznym paradygmacie XXI wieku oraz interdyscyplinarną interpretację problematyki metodycznej.

dr Izabela Bawej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Instytut Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej
tel. 50 28 18 112
e-mail: iza_bawej@poczta.onet.pl

NAUKA LEKSYKI W JĘZYKU OBCYM NA PRZYKŁADZIE TRANSFERU POZYTYWNEGO JĘZYKA POLSKIEGO, ANGIELSKIEGO I NIEMIECKIEGO

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł poświęcony jest problemowi wielojęzyczności i pozytywnego transferu w procesie glottodydaktycznym. Uwagę skupiono na pozytywnym transferze wynikającym ze znajomości języka ojczystego oraz dwóch języków obcych. Osoby uczące się języków obcych wykazują naturalną tendencję do tego, aby korzystać z całej swojej posiadanej wiedzy. Dlatego odwołują się one do tego, co już jest im znane, z czym czują się dobrze i pewnie, czyli w pierwszej kolejności do języka ojczystego, a w dalszej do poznawanych języków obcych. Na przykładzie badania przeprowadzonego wśród studentów lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, którzy uczą się języka angielskiego jako pierwszego języka obcego oraz języka niemieckiego jako drugiego języka obcego, przedstawiono, jak osoby na zaawansowanym etapie nauki ułatwiają sobie przyswajanie i zapamiętywanie obcojęzycznej leksyki w relacji język polski → język angielski, język polski → język niemiecki, język angielski → język niemiecki oraz język niemiecki → język angielski.

Słowa kluczowe: transfer pozytywny, pierwszy język obcy, drugi język obcy, leksyka

SUMMARY

The learning of foreign language vocabulary on an example of positive transfer of Polish, English and German

The following article presents the problem of positive language transfer in a foreign language learning process. The paper explores results of an inquiry made among the students of Applied Linguistics at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz and discusses the question: How do the mother tongue and the first mastered foreign language facilitate the learning of the new

vocabulary in the next foreign language? The author explains the problem in relation to Polish → English, Polish → German, English → German and German → English.

Key words: positive transfer, mother tongue, foreign language, vocabulary

1. Wstęp

W dobie postępującej globalizacji dobra znajomość co najmniej dwóch języków obcych jest dzisiaj priorytetem dla młodych ludzi. Polska młodzież chce się uczyć przede wszystkim języka angielskiego, co wynika z jej marzeń o dobrej pracy i lepszych perspektywach na przyszłość. Wiele osób uczy się równocześnie drugiego języka obcego, np. języka naszych zachodnich sąsiadów. Większość uczniów jako pierwszy język obcy poznaje język angielski. W szkołach podstawowych od 4 lub 5 klasy rozpoczyna się nauka drugiego języka obcego i najczęściej jest to język niemiecki.

Młodzi ludzie rozumieją, że dzięki językom obcym mogą zdobyć dodatkowe narzędzia odbioru i przekazywania informacji, zwiększając w ten sposób swoją szansę uczestniczenia w kontaktach i współpracy z osobami o różnych orientacjach kulturowych. Znajomość języków prowadzi także do wzbogacenia świata wewnętrznego uczącego się w jego wymiarze duchowym¹.

Równoległe nabywanie dwóch lub więcej języków obcych w warunkach zinstytucjonalizowanych nie jest prostym zadaniem, ponieważ jest to długotrwały proces, wymagający wytrwałości, cierpliwości i zaangażowania ze strony uczącego się. Dochodzi do tego kwestia „mieszania się” języków, wskutek czego może nastąpić przenoszenie elementów i struktur jednego języka do innego (transfer negatywny). W niniejszym referacie postaram się pokazać, że języki nie muszą się nam mylić, a znajomość języka ojczystego i jednego języka obcego nie jest przeszkodą w nauce kolejnego, a nawet może pomagać w jego opanowaniu. Przedstawię wyniki badania przeprowadzonego w grudniu 2015 r. wśród studentów III roku lingwistyki stosowanej studiów pierwszego stopnia Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, którzy uczą się języka angielskiego jako pierwszego języka obcego oraz języka niemieckiego jako drugiego języka obcego. Moją uwagę skupię na pozytywnym transferze wynikającym ze znajomości języka ojczystego oraz dwóch języków obcych. Opowiem, jak studenci na zaawansowanym etapie nauki ułatwiają sobie przyswajanie i zapamiętywanie obcojęzycznej

¹ W. Figarski, *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa 2003, s. 158.

leksyki podczas równoległej nauki dwóch języków obcych w relacji język polski → język angielski, język polski → język niemiecki, język angielski → język niemiecki oraz język niemiecki → język angielski. Nie ulega wątpliwości, że osoby uczące się języków obcych wykazują naturalną tendencję do tego, by korzystać z całej swojej posiadanej wiedzy. Dlatego odwołują się do tego, co już jest im znane, z czym czują się dobrze i pewnie, czyli w pierwszej kolejności do języka ojczystego, a w dalszej do poznawanych języków obcych.

Niniejszy artykuł jest kontynuacją podjętej przez mnie problematyki dotyczącej wielojęzyczności i pozytywnego transferu w procesie glottodydaktycznym².

2. Transfer pozytywny i układ nerwowy

W glottodydaktyce i w psychologii uczenia się jednym z zasadniczych pojęć jest *transfer*, który oznacza przenoszenie nawyków nabywanych podczas opanowywania jednego materiału na inny. Transfer językowy jest zjawiskiem zróżnicowanym. Jeżeli już wykształcone nawyki i zdobyte umiejętności przenoszone na właśnie opanowywany materiał językowy są źródłem trudności i błędów językowych, to transfer jest negatywny (zjawisko interferencji). Jeśli natomiast przenoszenie nawyków sprzyja uczeniu się nowego materiału i oznacza zdobywanie nowych umiejętności, to mamy do czynienia z transferem pozytywnym³.

Transfer pozytywny, będący przedmiotem niniejszych rozważań, ma miejsce tam, gdzie podobieństwa i skojarzenia elementów języka ojczystego i języka obcego (języków obcych) stanowią czynnik ułatwiający proces nabywania i zapamiętywania wybranych elementów poszczególnych podsystemów języka obcego. Jak wynika zatem z powyższego, język ojczysty i/lub język obcy mogą być punktem odniesienia w procesie nauki drugiego, trzeciego czy nawet dalszego języka obcego.

S.P. Kaczmarek⁴ analizując bilingualny proces nauki języka obcego, wyróżnił dwie strategie uczenia się:

- ² I. Bawej, *Język polski jako czynnik ułatwiający naukę języka niemieckiego*, „Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Prace Wydziału Historyczno-Filologicznego” 167, Lublin 2011, s. 93-105; I. Bawej, *W jaki sposób język angielski może ułatwić proces nauki języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym? (Raport z badań własnych)*, „Neofilolog” 2013, nr 40/1, s. 15-28.
- ³ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 185, por. także H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1980, s. 105; J. Szarska-Wieruszewska, *Lernstrategien als Grundlage der lerntypischen Fehlerbehandlungen. Forschungsstudien am Beispiel der Deutsch lernenden, polnischen Studenten*, Hamburg 2004, s. 50.
- ⁴ S.P. Kaczmarek, *Wstęp do bilingualnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa 1988, s. 11.

1. separacyjną, która polega na dążeniu do utrzymania dwóch języków w jak największej izolacji oraz
2. asymilacyjną, charakteryzującą się dążeniem do wykorzystania znajomości języka ojczystego jako pewnej struktury odniesienia, z pomocą której nabywane są elementy i struktury w języku obcym.

Uważam, że podział ten można z powodzeniem przenieść na proces równoległej nauki dwóch lub więcej języków obcych, a szczególne miejsce zajmuje tu strategia asymilacyjna. Uczący się wykazują często całkiem naturalną tendencję, aby odwoływać się do tego, co już jest im znane. Dlatego wykorzystują znajomość zarówno języka ojczystego, jak i innych języków obcych, aby z ich pomocą uczyć się wybranych słów, form, reguł, struktur czy konstrukcji w kolejnym języku. Nie można bowiem wyeliminować tego, co tkwi w świadomości uczących się.

Nauka języka obcego jest twórczym procesem intelektualnym⁵, dlatego też uczący się w trakcie tego procesu eksperymentują z językami, np.: odwołują się do języka ojczystego lub innego wcześniej poznawanego języka obcego, szukają podobieństw między językami w zakresie wymowy, pisowni, struktur, konstrukcji gramatycznych czy słownictwa, aby sobie tę naukę ułatwić.

Można zatem przyjąć, że wcześniejsze doświadczenia językowe, wyniesione z procesu przyswajania języka ojczystego lub z procesu nauki pierwszego i następnego języka obcego, mogą mieć pozytywny wpływ na proces nauki kolejnego języka, gdy uczący się wykorzystuje i aktywizuje uprzednio zdobytą wiedzę, tj. przenosi ukształtowane nawyki i umiejętności językowe, na przykład wcześniej opanowane wzorce struktur gramatycznych czy semantycznych, na aktualnie przyswajany materiał językowy, aby ułatwić sobie i przyspieszyć naukę kolejnego języka⁶.

Za wszystkie procesy naszej nauki odpowiada układ nerwowy. W wielkim uproszczeniu możemy powiedzieć, że mechanizm układu nerwowego służy do zdobywania i utrwalania nabywanych informacji, a „siedliskiem” wszystkich procesów uczenia się jest mózg, który posiada ogromną zdolność gromadzenia informacji, ich kreatywnego łączenia i przetwarzania, ponieważ zawiera on około 100 miliardów komórek nerwowych i tryliony połączeń między nimi. Zdobywane informacje i nabywane umiejętności utrwalają się w tkance nerwowej, dzięki czemu tworzy się materialna struktura pamięci⁷.

Sieć neuronalna w mózgu podlega pewnym wewnętrznym zasadom. Wszyscy ludzie zostali przez naturę wyposażeni w mechanizmy, które sterują zainteresowa-

⁵ Ibidem, s. 10.

⁶ Por. H. Wiese, *Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitspracherwerbs*, „Info DaF” 1994, 21, s. 401.

⁷ Por. G. Ungar, *Pamięć*, Warszawa 1980, s. 8-10; M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2003, s. 26-27.

niami i uwagą. Do naszego mózgu przez cały czas dociera bardzo wiele bodźców, ale człowiek nie jest w stanie ich wszystkich przetworzyć. Wiele z nich jest zupełnie nieistotnych. Sposób reagowania na to, co się wokół nas dzieje, jest wrodzonym sposobem postępowania. Dlatego niektóre zdarzenia lub informacje przyciągają naszą uwagę i bez trudu zostają zapamiętane, a inne, pomimo licznych powtórzeń, nasz mózg ignoruje. Dzieje się tak dzięki pracy układu limbicznego⁸. Wszyscy ludzie mają wbudowane wzorce uczenia się. Jednych rzeczy uczymy się szybciej, bez kłopotów, jakby nieświadomie, a opanowanie innych sprawia nam trudności i związane jest z dużym nakładem pracy⁹.

Dlatego uczący się szukają ułatwień. Jest to zrozumiałe, ponieważ każdy z nas dąży do zmniejszenia wysiłku potrzebnego do osiągnięcia wybranego celu. Należy w tym kontekście podkreślić, że nauka języka obcego musi być oparta na pewnych zasadach, obejmujących najrozmaitsze przejawy pracy układu nerwowego, od wymagających pełnej automatyzacji ruchów mięśni narządów mowy do ustawicznych skojarzeń w obrębie świadomości. Jedną z zasad jest łączenie nowych wiadomości (umiejętności) z posiadanym już zasobem wiedzy (nawykami) celem ich pełnego zintegrowania w ściśle i usystematyzowany zespół¹⁰.

Mózg każdego człowieka jest inny, ma inną strukturę i swój własny sposób przetwarzania informacji¹¹. Nie ma cudownej metody pozwalającej wszystkim szybko i łatwo uczyć się obcojęzycznej leksyki. Dlatego kiedy uczymy się słówek w języku obcym, każdy uczący się tworzy na własny użytek jakiś system operacyjny celem trwałego przechowywania nabywanych informacji, tu – materiału leksykalnego. Zbudowaniu takiego systemu mogą służyć na przykład zasady słowotwórstwa czy też tworzenie własnych skojarzeń nowych jednostek leksykalnych z tymi, które są już dobrze przez niego opanowane i stanowią część jego struktury umysłowej¹².

Kiedy uczymy się kilku języków jednocześnie, nasz mózg próbuje porównać każdą nową informację z tą, którą już zna. Dlatego uczący się konfrontują języki, szukają podobieństw w pisowni i w wymowie, tworzą skojarzenia, dosłownie tłumaczą na język ojczysty lub inny język obcy, wykorzystują zapożyczenia i internacjonalizmy, tworzą rymy, szukają słów kluczowych itd.

⁸ Układ limbiczny (rąbkowy) wykrywa m.in. potrzeby organiczne ustroju, steruje popędami i mechanizmami prowadzącymi do ich zaspokojenia, kieruje oceną zjawisk w aspekcie przyjemności i przykrości, reguluje czynności układu hormonalnego (zob. *Encyklopedia zdrowia*, W.S. Gomułka, W. Rewerski (red.), Warszawa 1995, s. 127).

⁹ Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się...*, op. cit., s. 17.

¹⁰ B.A. Jankowski, *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*, Warszawa 1973, s. 182.

¹¹ Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się...*, op. cit., s. 37.

¹² J. Arabski, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice 1997, s. 112; por. także B. Boral, T. Boral, *Techniki zapamiętywania*, Warszawa 2013, s. 149.

Rodzaj i skuteczność zastosowanej strategii zapamiętywania obcojęzycznego słownictwa zależy od indywidualnych cech każdego uczącego się, jego doświadczeń językowych i pozajęzykowych. Uczący się łatwiej zapamiętują wybrane treści, jeżeli procesowi temu towarzyszy czynne działanie, np. w postaci technik skojarzeniowych z językiem ojczystym lub innym językiem obcym, wykorzystujące aktywność uczącego się i ukryty potencjał jego mózgu¹³.

Uczenie się jest procesem złożonym, przebiegającym w sposób indywidualny u każdej osoby, w zależności od jego właściwości osobniczych, w tym przede wszystkim procesów myślowych¹⁴.

3. Metoda badania

Punktem wyjścia niniejszego badania była ankieta przeprowadzona 10 grudnia 2015 r. wśród 32 studentów lingwistyki stosowanej kombinacji język angielski z językiem niemieckim studiów pierwszego stopnia Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz jej analiza ilościowo-jakościowa.

Zgodnie z programem studiów językiem wiodącym na podanym kierunku jest język angielski. Język niemiecki jest drugim językiem obcym.

Studenci otrzymali ankietę zawierającą 12 następujących pytań, które dotyczyły ich doświadczeń językowych w zakresie nauki obcojęzycznej leksyki, ze szczególnym uwzględnieniem pozytywnego transferu języka ojczystego i nabywanych języków obcych:

1. Jak długo uczy się Pani/Pan języka angielskiego?
2. Jak długo uczy się Pani/Pan języka niemieckiego?
3. Czy ucząc się słówek w języku angielskim, korzysta Pani/Pan z pomocy języka polskiego?
4. W jaki sposób język polski ułatwia Pani/Panu naukę angielskich słówek? Proszę podać przykłady.
5. Czy ucząc się słówek w języku niemieckim, korzysta Pani/Pan z pomocy języka polskiego?
6. W jaki sposób język polski ułatwia Pani/Panu naukę niemieckich słówek? Proszę podać przykłady.
7. Czy ucząc się słówek w języku angielskim, korzysta Pani/Pan z pomocy języka niemieckiego?
8. W jaki sposób język niemiecki ułatwia Pani/Panu naukę angielskich słówek? Proszę podać przykłady.
9. Czy ucząc się słówek w języku niemieckim, korzysta Pani/Pan z pomocy języka angielskiego?

¹³ I. Bawej, *Język polski jako czynnik...*, op. cit., s. 96.

¹⁴ W. Figarski, *Proces glottodydaktyczny...*, op. cit., s. 45.

10. W jaki sposób język angielski ułatwia Pani/Panu naukę niemieckich słówek? Proszę podać przykłady.
11. Czy ucząc się angielskich słówek, częściej korzysta Pani/Pan z pomocy języka polskiego czy języka niemieckiego? Dlaczego? Proszę krótko uzasadnić?
12. Czy ucząc się niemieckich słówek, częściej korzysta Pani/Pan z pomocy języka polskiego czy języka angielskiego? Dlaczego? Proszę krótko uzasadnić?

Ankieta miała charakter anonimowy, a jej wypełnienie było dobrowolne. Przed badaniem przedstawiłam studentom jego cel i poprosiłam o poważne potraktowanie pytań.

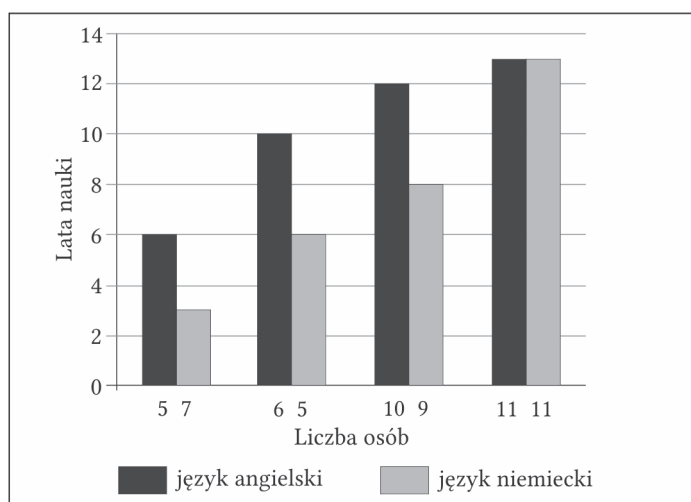
Nikt nie odmówił udziału w badaniu i nie oddał pustego formularza. Zaobserwowałam, że niektórzy studenci bardzo się zaangażowali w wypełnienie ankiet, ponieważ wyciągali notatki z różnych przedmiotów i z nich wypisywali przykłady do formularza. Wypowiedzi studentów podają w oryginalnej pisowni.

W tym miejscu należy dodać, że każdy wywiad ankietowy kryje w sobie pewne niedokładności. Jak podkreśla W. Figarski¹⁵, nie pomogą tu nawet zabiegi obiektywizujące m.in. w samej procedurze konstruowania narzędzia badawczego, jakim jest kwestionariusz, w organizacji i przebiegu badania czy na etapie analizy i interpretacji wyników. Odpowiedzi badanych mogą być subiektywne i często podyktowane różnymi okolicznościami, np. zewnętrznymi czy chwilowym nastrojem badanego, nie zawsze usposabiającym do wyrażenia prawdy.

4. Prezentacja wyników badania

Z odpowiedzi na pierwsze pytanie: „Jak długo uczy się Pani/Pan języka angielskiego?”, wynika, że pięć osób uczy się tego języka od 6 lat, sześć osób od 10 lat, dziesięć osób od 12 lat, a jedenaścioro badanych dłużej niż 12 lat. Proporcje w odniesieniu do języka niemieckiego przedstawiają się następująco (Pytanie 2. „Jak długo uczy się Pani/Pan języka niemieckiego?”): tylko siedem osób uczy się niemieckiego od 3 lat, a jego naukę rozpoczęły dopiero na studiach. Pozostali badani zaczęli naukę tego języka wcześniej: pięć osób w liceum (uczą się od 6 lat), dziewięć osób uczy się niemieckiego od 8 lat i aż 11 osób uczy się niemieckiego 12 lat lub dłużej. Można więc zauważyć, że jedna trzecia badanych uczy się równolegle dwóch języków od co najmniej 12 lat. Pozostali respondenci uczą się dłużej języka angielskiego niż języka niemieckiego. Aby podane informacje były bardziej przejrzyste, przedstawiam je na poniższym wykresie:

¹⁵ Ibidem, s. 147.



Ponieważ ankietowani uczą się języków w warunkach zinstytucjonalizowanych i na co dzień obracają się w kręgu języka ojczystego, chciałam się dowiedzieć, czy ucząc się słówek w obydwu językach obcych, korzystają z pomocy języka polskiego (Pytanie 3. „Czy ucząc się słówek w języku angielskim, korzysta Pani/Pan z pomocy języka polskiego?”, pytanie 5. „Czy ucząc się słówek w języku niemieckim, korzysta Pani/Pan z pomocy języka polskiego?”).

Na trzecie pytanie 31 osób odpowiedziało: „Tak” lub „Zawsze tak”. Tylko jedna osoba napisała: „Czasami, ale nie często. Definicje w słowniku angielsko-angielskim są bardziej precyzyjne niż tłumaczenie słowa z angielskiego na polski.” Osoba ta uczy się języka angielskiego ponad 15 lat. Oto przykładowe wypowiedzi pozostałych badanych: „Tak, zawsze tłumaczę angielskie słówka na język polski”, „Tak, ponieważ znajdując dosłowne przełożenie na język ojczysty, łatwiej mi to słówko zapamiętać i później użyć”, „Tak. Zawsze tłumaczę sobie słówka na język polski. To mi ułatwia rozumienie i zapamiętanie słowa”, „Tak, ponieważ język polski jako mój język ojczysty pomaga mi lepiej zrozumieć sens słów”.

Odpowiadając na pytanie piąte, wszyscy badani napisali „Tak”, a swoje odpowiedzi uzasadniali np. w ten sposób: „Tak, zawsze tłumaczę słówka z niemieckiego na polski, polskim językiem posiłkuję się także tłumacząc definicje tych słów ze słownika niemiecko-niemieckiego, ponieważ często nie jestem w stanie ich zrozumieć”, „Tak, tłumaczę je na polski, by je lepiej zrozumieć”, „Tak, bo polski ułatwia mi naukę języków obcych”, „Tak polski jest dla mnie bardziej zrozumiały”, „Tak. Zawsze tłumaczę je na język polski, by mieć pewność, że je rozumiem”.

W tym kontekście zapytałam także studentów, w jaki sposób język polski ułatwia im naukę angielskiego słownictwa? (Pytanie 4). Studenci odpowiadali,

np.: „Angielskie słówka występują bardzo często w polskich reklamach i w Internecie”, „Wiele angielskich słów weszło już do użytku w języku polskim, co pomaga mi w ich używaniu”, „Naukę ułatwia mi ta ciągła obecność języka angielskiego w języku polskim”, „Wiele słówek ma podobne brzmienie oraz pisownię”, „Bardzo często jak uczę się słówek w j. angielskim, to tworzę sobie zabawne lub zupełnie głupie skojarzenia z językiem polskim, bo ich zapamiętanie szybciej i łatwiej mi przychodzi”, „Stosuję spolszczenia, bo czasami brzmią śmiesznie, przez co łatwiej wchodzi mi do głowy”, „Język polski ułatwia mi naukę angielskich słówek poprzez skojarzenia”.

Ułatwienia, o których piszą badani, podzieliłam na pięć grup, które przedstawiam w poniższej tabeli z wybranymi przykładami:

Podobieństwa w wymowie i w pisowni	<i>doctor</i> – doktor, <i>gey</i> – gej, <i>plastic</i> – plastik, <i>address</i> – adres, <i>cat</i> – kot, <i>paper</i> – papier, <i>invective</i> – inwektywa, <i>effective</i> – efektywny, <i>agency</i> – agencja, <i>accept</i> – akceptować, <i>economic</i> – ekonomiczny, <i>international</i> – międzynarodowy, <i>directive</i> – dyrektywa
Anglicyzmy	<i>computer</i> , <i>TV</i> , <i>tour</i> , <i>hamburger</i> , <i>billboard</i> , <i>party</i> , <i>bar</i> , <i>outsider</i> , <i>T-shirt</i> , <i>lunch</i> , <i>sorry</i> , <i>mail</i> , <i>dubbing</i> , <i>team</i> , <i>song</i> , <i>scan</i> , <i>leasing</i>
Skojarzenia z językiem polskim	– <i>airbrush</i> (aerograf) – tworzę sobie skojarzenie: powietrzny pędzel, – <i>stop</i> – stop, które oznacza zatrzymać się, porównuję do znaków drogowych znajdujących się również w Polsce, – <i>miracle</i> (cud) kojarzę z polskim miraklami odgrywanymi w kościele, – <i>step</i> – to krok od słowa stąpać lub stepować, – <i>round</i> – okrągły jak runda, czyli jedno okrążenie, – <i>call</i> – „kolnąć” w klawiaturkę telefonu, czyli zadzwonić, – <i>pamper</i> (rozpieszczać) kojarzę z pampersami, czyli dziećmi, – <i>confess</i> (wyznać) kojarzę z polskim konfesjonałem, miejscem, gdzie ludzie wyznają swoje uczynki, – <i>island</i> (wyspa) kojarzy mi się z Islandią, która jest wyspą, – <i>plant</i> (roślina) kojarzę z plantacją.
Spolszczenia	<i>shopping</i> – iść na szoping, <i>hi</i> – hej, <i>breakdance</i> – brejkdens, <i>hate</i> – hejtować, <i>check</i> – czeknij, <i>look</i> – luknij, <i>jeans</i> – džinsy, <i>bite</i> – bajty, <i>leggings</i> – legginsy, <i>self</i> – selfi
Dosłowne tłumaczenie na język polski	<i>snowman</i> (bałwan) – pan ze śniegu, <i>gooseberry</i> (agrest) – gęsia jagoda, <i>rainbow</i> (tęcza) – łuk deszczowy, <i>playground</i> (boisko) – grunt do grania, <i>waterfall</i> (wodospad) – spadanie wody, <i>fireplace</i> (kominek) – miejsce na ogień, <i>greenhouse</i> (szklarnia) – zielony dom, <i>hillside</i> (stok) – strona wzgórza

W związku z poprzednim pytaniem chciałam się także dowiedzieć, w jaki sposób język polski ułatwia respondentom naukę niemieckich słówek (Pytanie 6). Z moich obserwacji wynika, że studenci pracując na zajęciach z języka niemiec-

kiego w parach czy grupach, rozmawiają w języku polskim, a prace, które oddają mają często na marginesach notatki w języku polskim, np. w postaci tłumaczenia niemieckich słówek, wyrażeń i zwrotów. Dla badanych język ojczysty jest ważnym ułatwieniem podczas nauki języka niemieckiego. Dlatego studenci dosłownie tłumaczą niemieckie słówka na język polski, tworzą sobie skojarzenia z językiem polskim, spolszczają niemieckie słówka i szukają podobieństw brzmieniowych. Naukę ułatwiają im też zapożyczenia, zwłaszcza w zakresie słownictwa fachowego, np. z zakresu techniki czy medycyny. Studenci pisali np.: „Często spolszczam niemieckie słówka, ponieważ pochodzę z rejonu, gdzie używa się spolszczonych słówek”, „Mając do nauki długie niemieckie złożenia, tłumaczę na polski każdą jego część i tworzę z nich historyjkę”, „Naukę ułatwiają mi końcówki czasowników, np. *-iren: telefonieren* – telefonować”, „Słowa, które w niemieckim kończą się na *-ismus*, są zwykle w polskim podobne, np. *Realismus*”, „Naukę ułatwiają mi zapożyczenia”.

Stosowane przez badanych ułatwienia podzieliłam na 5 poniżej przedstawionych grup z wybranymi przykładami:

Skojarzenia	– <i>Flasche</i> (butelka) kojarzę z flaszka, – <i>Schnurrbart</i> (wąsy) – <i>Schnurr</i> brzmieniowo podobne do polskiego sznurek + <i>Bart</i> czyli broda, broda o podłużnym kształcie jak sznurek, czyli wąsy, – słowo <i>Wasser</i> (woda) kojarzy mi się z <i>wasz ser</i> i tak sobie mówię, – <i>Wimpern</i> (rzęsy) – widzę kobiety, które mają wyrazisty makijaż i wyraziste rzęsy, są wampami, – <i>kaufen</i> (kupować) kojarzę sobie ze sklepem <i>Kaufland</i>.
Dosłowne tłumaczenia	– <i>Tischdecke</i> coś co nakrywa stół (obrus), – <i>Haushalt</i> – <i>Haus</i> to dom, <i>halten</i> to trzymać, czyli trzymać dom, gospodarstwo domowe (gospodarstwo domowe, budżet), – <i>Kühlschrank</i> – <i>kuhl</i>: zimny, <i>Schrank</i> – szafka – zimna szafka (lodówka), – <i>Meisterstück</i> – sztuka majstra, czyli coś super (majstersztyk), – <i>Briefträger</i> – listo-nosz, ten co nosi listy, – <i>Geburtstag</i> – urodziny, dzień urodzenia
Zapożyczenia	<i>Durchschlag</i> – durszlak, <i>Schlager</i> – szlagier, <i>Schnitte</i> – sznytka (kromka, skibka), <i>Stift</i> – sztyft, <i>Rollmops</i> – rolmops, <i>Rolette</i> – roleta
Spolszczenia niemieckich słów	<i>Mütze</i> – myca, mycka (czapka), <i>heiraten</i> – hajtnąć się (ożenić się, wyjść za mąż, pobrać się), <i>schaffen</i> – szafnąć coś (zrobić, wykonać), <i>leisten</i> – lajstnąć (dokonać czegoś, coś osiągnąć), <i>heizen</i> – hajcować (ogrzewać, opalać, palić), <i>schreiben</i> – szrajbować (pisać), <i>Glass</i> – glaska (szklanka)
Podobieństwa brzmieniowe	<i>telefonieren</i> – telefonować, <i>kontrollieren</i> – kontrolować, <i>graben</i> – grabić, <i>Affäre</i> – afera, <i>Bank</i> – bank, <i>Zentrum</i> – centrum, <i>Dach</i> – dach, <i>Kellner</i> – kelner, <i>Blech</i> – blacha, <i>Schild</i> – szyld, <i>Platz</i> – plac, <i>schätzen</i> – szacować, <i>mein</i> – mój, <i>malen</i> – malować, <i>Polizei</i> – policja, <i>Lampe</i> – lampa, <i>Auto</i> – auto, <i>Realismus</i> – realizm

Odpowiedzi na powyższe pytania potwierdzają, iż język polski wciąż towarzyszy studentom podczas nauki języków obcych, tu języka angielskiego i języka niemieckiego. Należy w tym miejscu także wspomnieć, że studenci dostrzegali także negatywne oddziaływanie struktur języka polskiego w postaci popełnianych przez siebie błędów interferencyjnych typu „fałszywi przyjaciele tłumacza” i kalki językowe. Dlatego ważne jest, aby na zajęciach uczący się wykonywali ćwiczenia kontrastywne w zakresie poszczególnych podsystemów języka.

Porównywanie umożliwia dostrzeżenie np. podobieństw semantycznych pomiędzy językami, co w rezultacie winno ułatwić uczącemu się ich opanowywanie. Pokazując uczącemu się różnice w strukturach dwóch języków, nie tylko języka ojczystego i języka obcego, lecz także dwóch nabywanych języków obcych, można uchronić go przed błędami interferencyjnymi, wynikającymi z przenoszenia elementów, struktur i reguł jednego języka do drugiego¹⁶.

Osoby uczące się dwóch lub więcej języków obcych, często porównują języki ze sobą, szukając podobieństw pomiędzy językami w poszczególnych podsystemach, np. w podsystemie leksykalnym, aby ułatwić sobie naukę słówek. Dlatego kolejne pytanie brzmiało: „Czy ucząc się słówek w języku angielskim, korzysta Pani/Pan z pomocy języka niemieckiego?” (Pytanie 7).

17 osób odpowiedziało, że nie korzysta z pomocy języka niemieckiego. Uzasadniały to w ten sposób: „Rzadko, ponieważ moje słownictwo w języku angielskim jest bardziej rozwinięte”, „Nie korzystam, ponieważ znam lepiej j. angielski”, „Nie ponieważ nie czuję się na tyle pewna co do mojej wiedzy z zakresu j. niemieckiego”, „Nie, język angielski opanowałam na zdecydowanie lepszym poziomie”, „Nie, gdyż w żadnym z tych języków nie czuje się zbyt pewnie.” Natomiast 15 osób udzieliło pozytywnej odpowiedzi na zadane pytanie. Badani pisali np.: „Jeśli poznaje nowe słówka z angielskiego, to sprawdzam je też po niemiecku. Często tłumaczę sobie angielskie zwroty na niemiecki”, „Tak, bo to mi ułatwia naukę, jest wiele podobieństw pomiędzy językami”, „Często słówka są do siebie podobne, dlatego łatwo je sobie skojarzyć”, „Tak język niemiecki jest bogaty w anglicyzmy, niektóre słowa są podobne w obu językach, ale częściej korzystam z pomocy języka angielskiego, gdy uczę się j. niemieckiego, ponieważ lepiej znam angielski”, „Tak. Często porównuję oba języki”, „Ze względu na podobieństwo graficzne tworzę skojarzenia między językiem angielskim a językiem niemieckim. Ponadto, w języku niemieckim znajduje się wiele zapożyczeń z języka angielskiego, np. w słownictwie technicznym i technologicznym, słownictwie związanym

¹⁶ L. Wille, Z. Wawrzyniak, *Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*, Zielona Góra 2005, s. 9.

z seksualnością człowieka, jedzeniem, telewizją, światem mody”, „Naukę ułatwiają mi liczne internacjonalizmy, oba języki pochodzą z jednej grupy języków i słówka są w nich często do siebie podobne, przede wszystkim w pisowni”, „Język niemiecki ma dużo podobnych wyrazów co język angielski, a to ułatwia ich naukę, np. nazwy miesięcy, nazwy kolorów”, „Pisownia ortograficzna ułatwia mi naukę, bo jest *sch* w obydwu językach”.

W następnym pytaniu poprosiłam studentów o odpowiedź, w jaki sposób język niemiecki ułatwia im naukę angielskich słówek i podanie przykładów (Pytanie 8). Badani pisali przede wszystkim o podobieństwie brzmieniowym i graficznym oraz tworzeniu skojarzeń. Warto podkreślić, że ankietowani wykorzystują znajomość języka niemieckiego według własnych możliwości, potrzeb i indywidualnych celów. Ułatwienia, które wymieniali studenci i podane przez nich przykłady, przedstawia poniższa tabela:

Podobieństwa brzmieniowe i graficzne	<i>howl – heulen, swim – schwimmen, owl – Eule, run – rennen, jung – jung, most – meist, paddle – Paddel, parody – Parodie, computer – Computer, mosquito – Moskito, prologue – Prolog, swindle – Schwindel, swollen – geschwollen, mother – Mutter, make – machen, January – Januar, blue – blau, shoot – schießen, lie – lügen, eat – essen, fly – fliegen, flames – Flamen, go – gehen, think – finden, he is – er ist, mine – mein, she – sie, finger – Finger, bed – Bett, kiss – Kuss, hand – Hand, football – Fußball, volleyball – Volleyball, kommen – come, can – kann, when – wenn, deck – Deck</i>
Skojarzenia	– <i>school – Schule</i> – to łatwo skojarzyć, – <i>it's raining – es regnet</i> – to jest takie do siebie podobne, – <i>nice – nett</i> kojarzę z miłym netem, bo serfowanie po Internecie jest fajne, miłe, – <i>mole – Maulwurf</i> (kret), bo <i>Wurf</i> (robak) zjada mole, – <i>book – Buch</i> (książka) – buk mi buchnął na podłogę i jest huk, – <i>print</i> (druk, reprodukcja) – <i>Prinz</i> (książę) – miałam kiedyś bajki, a tam był obrazek ślicznego księcia, – <i>expectation – Erwartung</i> (nadzieja) kojarzę z <i>Erwarten</i>, oczekiwaniem, czekaniem na nadzieję, że będzie lepiej, – <i>ellbow – Ellbogen</i> – to się składa z takich samych słówek i początek jest taki sam

Ponieważ uczący się porównują angielski z niemieckim, zapytałam o języki także w drugą stronę: „Czy ucząc się słówek w języku niemieckim, korzysta Pani/Pan z pomocy języka angielskiego?” (Pytanie 9.) Odpowiedzi na to pytanie nie budziły już wątpliwości. Okazało się, że tylko osiem osób odpowiedziało: „Nie” lub „Raczej nie”. Pozostali respondenci odpowiedzieli twierdząco, np.: „Tak, bardzo często korzystam ze słownika angielsko-niemieckiego”, „Tak korzystam ze względu na podobieństwo. Dużo słówek jest przez to łatwiej zapamiętać”, „Tak, tłumaczę całe frazy niemieckie na angielski”, „Zawsze staram się znaleźć synonim

angielski do słówka w języku niemieckim”, „Tak, języka angielskiego uczę się zdecydowanie dłużej, dlatego też pomaga mi on w opanowaniu słów niemieckich”.

Kolejne pytanie brzmiało: „W jaki sposób język angielski ułatwia Pani/Panu naukę niemieckich słówek? Proszę podać przykłady” (Pytanie 10). Ankietowani traktowali jako ważne ułatwienie procesu nauki słownictwa języka niemieckiego podobieństwo w wymowie i w pisowni wielu słów angielskich i niemieckich, np.: *Glas* – *glass*, *hungrig* – *hungry*, *Foto* – *photo*, *Kuss* – *kiss*, *warm* – *warm*, *bringen* – *bring*, *helfen* – *help*, *kommen* – *come*, *Wasser* – *water*, *Examen* – *exam*, *meinen* – *mean*, *finden* – *find*, *lie* – *liegen*, *backen* – *bake*, *mehr* – *more*, *besser* – *better*, *Milch* – *milk*, *fühlen* – *feel*, *Identität* – *Identity*, *Schule* – *school*, *Gras* – *grass*, *müssen* – *must*, *war* – *was*, *wollen* – *want*, *Licht* – *light*, *meine* – *mine*, *brechen* – *break*, *trinken* – *drink*, *gut* – *good*, *Regen* – *rain*, *Titel* – *title*.

Naukę ułatwiają im również anglicyzmy, czyli klasyczne zapożyczenia leksykalne z języka angielskiego, jak np.: *Jeans*, *downloaden*, *Teenager*, *Baby*, *Meeting*, *Comic*, *Chat*, *Display*, *Computer*, *Burn-out*, *Interview*, *Date*, *Internet*, *Web*, *Design*.

Osoby uczące się kolejnego i następnego języka obcego posiadają wiele informacji językowych z poznanego wcześniej języka obcego. Łatwiej im zapamiętywać nowe dane językowe niż komuś, kto poznaje ten język jako pierwszy język obcy. Nie jest zatem zaskoczeniem, iż uczący się porównują języki i szukają podobieństw pochodzących z poznawanego wcześniej języka obcego¹⁷.

Studenci ucząc się nowego języka obcego, nawiązują do tego, co jest zmagazynowane w ich pamięci. Dlatego też znajomość słówek angielskich jest dla nich pomocna podczas nauki słówek niemieckich i odwrotnie. Zapamiętują, bo kojarzą je z tym, co już znają, a, jak wiadomo, kluczem do zapamiętywania jest kojarzenie i integrowanie nowego ze znanym, czyli na przykład języka niemieckiego z językiem angielskim lub języka angielskiego z językiem niemieckim¹⁸.

W kolejnych dwóch pytaniach badani mieli podać, czy częściej korzystają z pomocy języka ojczystego czy języków obcych (Pytanie 11. „Czy ucząc się angielskich słówek, częściej korzysta Pani/Pan z pomocy języka polskiego czy języka niemieckiego? Dlaczego? Proszę krótko uzasadnić?”, Pytanie 12: Czy ucząc się niemieckich słówek, częściej korzysta Pani/Pan z pomocy języka polskiego czy języka angielskiego? Dlaczego? Proszę krótko uzasadnić?”).

W przypadku języka angielskiego wszyscy studenci podali, że częściej korzystają z języka polskiego. Uzasadniali to m.in. w ten sposób: „Język polski jest mi bliższy, bardzo dobrze go znam”, „Zawsze korzystam z pomocy polskiego. Wtedy jest łatwiej skojarzyć i uzmysłować znaczenie słowa”, „Bo jestem w stanie przetłu-

¹⁷ Por. J. Arabski, *Przyswajanie języka obcego...*, op. cit., s. 108.

¹⁸ Por. ibidem, s. 126.

maczyć każde słówko i jest to dla mnie mniej skomplikowane”, „Jest to dla mnie prostsze oraz w celu uniknięcia interferencji między j. angielskim i j. niemieckim”, „Nauka języka obcego jest dla mnie łatwiejsza, jeśli uczę się go używając języka, który jest mi dobrze znany”, „Po pierwsze lepiej znam język polski, a po drugie ze względu na to, że w przyszłości chcę się skupić na tłumaczeniu jęz. angielski – jęz. polski”, „Język polski jest to język, który najlepiej znam”, „Język polski to mój język ojczysty, więc łatwiej jest znaleźć odpowiednik”, „Częściej korzystam z języka polskiego, ponieważ łatwiej zapamiętać słowa i później mi łatwiej zastosować dane słowo, ponieważ myślę po polsku, więc mówiąc po angielsku zawsze szukam synonimu do polskiego słowa w języku angielskim”.

Podobnych odpowiedzi badani udzielali w przypadku nauki języka niemieckiego, np.: „Częściej z języka polskiego”, „Częściej korzystam z pomocy języka polskiego. Jest to rozwiązanie łatwiejsze i szybsze do zrealizowania”, „Z języka polskiego, wiem, że w języku ojczystym łatwiej jest przyswoić słówka”, „Częściej z języka polskiego, ale zdarza mi się że tłumaczę je na angielski, żeby przy okazji nauczyć się nowych angielskich słówek”, „Częściej polski, lubię słowa tłumaczyć na język polski, bo mam pewność, że dobrze rozumiem znaczenie”, „Z języka polskiego, bo sobie tłumaczę słówka na język polski”.

Jak wynika z ankiety, badani chętniej odwołują się do języka polskiego, ucząc się języków obcych, ponieważ czują się z nim pewniej. Język polski jako ich język ojczysty daje im poczucie bezpieczeństwa, że dobrze zrozumieli znaczenie danego słowa w języku angielskim lub niemieckim.

Studenci lingwistyki stosowanej ucząc się drugiego języka obcego, spontanicznie odwołują się do znanego już sobie języka, w pierwszej kolejności do języka ojczystego, a w dalszej do nabywanych języków obcych oraz zdobytych w trakcie tej nauki doświadczeń. Dzięki temu łączą poszczególne informacje i kojarzą je ze sobą. Dotychczasowy zasób wiedzy i doświadczenia są dla nich podstawą i pewnym punktem odniesienia podczas nauki kolejnego języka.

Studenci zamieścili w ankietach także kilka uwag od siebie na temat procesu równoległej nauki dwóch języków obcych, np.: „Uczenie się dwóch w wielu elementach podobnych języków do siebie sprawia, że możemy łatwiej i szybciej kojarzyć ze sobą słówka. Gdy materiału jest dużo język niemiecki staje się odpo-
czynkiem od angielskiego i na odwrót”, „Moim zdaniem lepiej jest znać dwa języki obce – być może w trochę mniejszym stopniu niż jeden język doskonale”, „Jest to trudne ze względu na mieszanie się języków. Często zauważam u siebie, że chcąc powiedzieć coś po angielsku, używam niemieckiego słowa i odwrotnie. Czasami trudno jest się przestawić, gdy zajęcia z jednego języka odbywają się zaraz po zajęciach prowadzonych w drugim języku”, „Ważne, aby pozostać świadomym i wyczulonym na proces interferencji, który niewątpliwie ma miejsce podczas nauki dwóch języków, szczególnie jeśli oba należą do tej samej grupy językowej”.

5. Podsumowanie

Z przeprowadzonego badania wynika, że studenci nie potrafią powstrzymać się od porównywania nowych form języka obcego (tu: słówek) ze znanymi im elementami języka ojczystego lub innego nabywanego języka obcego, a dzieje się to na zasadzie „cichej” pracy układu nerwowego. Badani nawet w przypadku zaawansowanego etapu nauki języka obcego, najczęściej odwołują się do swojego języka ojczystego i wykorzystują go, by lepiej rozumieć informacje obcojęzyczne, np. aby ułatwić sobie zrozumienie słówek. Badanie wykazało, że język ojczysty odgrywa istotną rolę w przyswajaniu struktur leksykalnych języka obcego. Z pewnością należy stwierdzić, że stopień zaawansowania językowego nie eliminuje języka ojczystego z procesu nauki języka obcego.

Podobnie dzieje się w przypadku nauki drugiego i kolejnego języka obcego. Uczący się wykazują tendencję, aby porównywać drugi język obcy ze swoim językiem ojczystym i jego formami, jak również obydwa języki obce i ich elementy. Badani uczą się materiału leksykalnego metodą kojarzenia nowych jednostek z tymi, które już znają i które posiadają w zasobach swoich środków językowych, metodą szukania analogii w wymowie czy pisowni, dosłownego tłumaczenia na język ojczysty lub nabywany język obcy.

Należy przyjąć fakt, że osoby uczące się co najmniej dwóch języków zawsze będą się odwoływać do tego, co już jest im znane, z czym czują się pewniej. Użytkowane przeze mnie dane potwierdzają, że zjawisko transferu pozytywnego jest nierozzerwalnie związane z procesem opanowywania każdego języka obcego, czy to pierwszego, czy drugiego lub kolejnego. Świadczy ono także o korzyściach, jakie daje równoległa nauka dwóch języków obcych, co potwierdza wypowiedź jednej z osób, biorących udział w badaniu: „Równoległe uczenie się dwóch języków obcych wymaga dwa razy więcej czasu, ale daje też dwa razy więcej satysfakcji”.

Bibliografia

- Arabski J., *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice 1997.
- Bawej I., *Język polski jako czynnik ułatwiający naukę języka niemieckiego*, Prace Wydziału Historyczno-Filologicznego KUL 2011, 167, s. 93-105.
- Bawej I., *W jaki sposób język angielski może ułatwić proces nauki języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym? (Raport z badań własnych)*, „Neofilolog” 2013, nr 40/1, s. 15-28.
- Boral B., Boral T., *Techniki zapamiętywania*, Warszawa 2013.
- Encyklopedia zdrowia*, W. S. Gomułka i W. Rewerski (red.), Warszawa 1995.
- Figarski W., *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa 2003.
- Jankowski B.A., *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*, Warszawa 1973.

- Kaczmarek S.P., *Wstęp do bilingualnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa 1988.
- Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1980.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, t. 2, Warszawa 2000.
- Szarska-Wieruszewska J., *Lernstrategien als Grundlage der lerntypischen Fehlerbehandlungen. Forschungsstudien am Beispiel der Deutsch lernenden, polnischen Studenten*, Hamburg 2004.
- Ungar G., *Pamięć*, Warszawa 1980.
- Wiese H., *Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitspracherwerbs*, „Info DaF” 1994, 21, s. 397-408.
- Wille L., Wawrzyniak Z., *Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*, Zielona Góra 2005.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

mgr Violetta Elżbieta Borecka

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny

tel. 604 610 886

e-mail: violetta.borecka@wp.pl

BŁĘDY INTERFERENCJI ZEWNĘTRZNEJ W INTERJĘZYKU UCZNIA

STRESZCZENIE

Błąd językowy jest jednym z najistotniejszych problemów współczesnej glottodydaktyki. Przyczyny powstawania błędów są wielopłaszczyznowe i wynikają ze złożonych czynników. Niewystarczająca kompetencja językowa wyzwała mechanizm interferencji, polegający na transferze nawyków nabytych w języku ojczystym do języka obcego. Celem publikacji jest zwrócenie uwagi na różnorodność błędów językowych wynikających z oddziaływania międzyjęzykowego w interjęzyku ucznia. Materiał badawczy stanowią wypowiedzi pisemne w języku angielskim 116 uczniów białostockich szkół ponadgimnazjalnych. Dokonana analiza wyekscerpowanych z tego korpusu błędów doprowadziła do powstania klasyfikacji błędów interferencyjnych w płaszczyźnie leksykalnej oraz gramatycznej wraz z komentarzem glottodydaktycznym. Zastosowanie wyników badań w praktyce pedagogicznej może pomóc nauczycielom zrozumieć procesy powstawania błędów oraz podjąć stosowne decyzje metodyczne dotyczące profilaktyki i terapii błędów.

Słowa kluczowe: analiza błędu, analiza kontrastywna, interferencja, interjęzyk, transfer językowy

SUMMARY

Interlingual Interference Errors in Learner's Interlanguage

A linguistic error is one of the most fundamental problems of modern language teaching. Causes of errors are complex and result from different factors. Insufficient language competence triggers the mechanism of interference, involving the transfer of habits acquired in a native language to a foreign language. The aim of the publication is to highlight the

diversity of linguistic errors resulting from crosslinguistic influence in a learner's interlanguage system. The research material consists of written tasks performed in English by 116 students of secondary schools in Białystok. The analysis of the errors excerpted from the corpus led to the classification of interlingual interference errors of lexical and grammatical categories along with linguistic commentary. The application of the research results in teaching practice can help teachers understand the nature of errors and take appropriate methodological decisions concerning prevention and treatment procedures.

Key words: error analysis, contrastive analysis, interference, interlanguage, language transfer

1. Wprowadzenie

Błędy popełniane przez polskich uczniów uczących się języka angielskiego mają złożone przyczyny wynikające z różnych czynników językowych i pozajęzykowych. Powszechnie uważa się, że u podstaw powstania błędu leży brak wystarczającej kompetencji lingwistycznej. Wyzwała on mechanizm zwany interferencją zewnętrzną (interlingwalną), polegającą na nieświadomym łączeniu cech języka obcego i ojczystego¹. Niezależnie od stosowanych metod nauczania błędy natury interferencyjnej pojawiają się w interjęzyku polskich uczniów wyjątkowo systematycznie i niepokoją nawet doświadczonych nauczycieli. Można mieć poczucie, że język uczniowski przestrzega pewnych swoistych zasad i korzysta z utartych szablonów naruszających prawidłową strukturę języka angielskiego. Celem artykułu jest omówienie błędów wynikających z oddziaływania interlingwalnego. Materiał badawczy pochodzi z wypowiedzi pisemnych w języku angielskim polskich uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Po krótkim przypomnieniu glottodydaktycznych ujęć istoty błędu opisano warunki zbierania materiału językowego, a następnie szczegółowej analizie poddano leksykalne i gramatyczne błędy interferencyjne. W zakończeniu sformułowano kilka refleksji odnoszących się do praktyki pedagogicznej.

2. Błąd językowy w glottodydaktyce

Tradycyjne ujęcia sprowadzają błąd językowy do powstałego poza świadomością nadawcy niezamierzonego odstępstwa od normy obowiązującej w danym systemie językowym lub społecznym. Andrzej Markowski dodaje, że chodzi

¹ D. Larsen-Freeman, M. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londyn 1991, s. 56.

o „takie innowacje, które nie znajdują uzasadnienia funkcjonalnego”². Witold Cienkowski używa wielu synonimów na określenie błędu: „odchylenie od normy”, „niedostatek”, „niedbalstwo”, „zakłócenie”, „kaleczenie języka” (głównie w odniesieniu do strony fonicznej języka), „bełkot” (w odniesieniu do większych całości tekstowych), „usterka” (zakłócająca komunikatywność językową), „uchylenie”³. Wprawdzie różnią się one stopniem szczegółowości i nasileniem zabarwienia emocjonalnego, jednak w większości przypadków kojarzą się z czymś złym, niepożądanym, czego za wszelką cenę należy unikać.

Tak też postrzegano błąd językowy w behawiorystycznej teorii uczenia się języków i w wywodzących się z niej analizach kontrastywnych. Podstawą tych analiz były pobudki pedagogiczne, które stawiały sobie za cel podniesienie efektywności nauczania języków obcych. Zakładano, że można tego dokonać poprzez porównanie systemu języka ojczystego oraz obcego, określenie formalnych różnic między nimi, a następnie wyszczególnienie trudności, które pojawiają się w postaci błędów w procesie nauki. Punktem wyjścia teorii behawiorystycznej było zjawisko transferu, polegające na przenoszeniu uprzednio opanowanych nawyków, przyzwyczajeń i wiedzy na pokrewne lub analogiczne działania⁴. Uznano, że za tworzenie większości błędów językowych odpowiedzialne jest nakładanie się struktur fonologicznych, gramatycznych i semantycznych występujących w języku ojczystym ucznia na struktury języka przyswajanego⁵. Wczesne badania nad transferem językowym dowiodły, że tam, gdzie między językami występują pewne różnice strukturalne, będzie zachodził transfer o charakterze negatywnym, określony mianem interferencji. Jeśli struktury językowe obu języków są takie same, zachodzić może zjawisko transferu pozytywnego⁶.

Słabe strony analiz kontrastywnych, które nie potrafiły przewidzieć miejsc zagrożonych błędami, skierowały uwagę lingwistów na alternatywny tor badań – analizę błędów, której prawidłowo przeprowadzone etapy identyfikacji, deskrypcji, eksplikacji i ewaluacji są niezbędne w profilaktyce⁷. W kognitywnym podejściu do uczenia się języka obcego uznano, że uczeń samodzielnie wypracowuje hipotezy dotyczące struktur języka obcego, konstruuje reguły i sprawdza je w praktyce. Popęnia przy tym błędy, które postrzega się w nowym wymiarze

² A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005, s. 55.

³ W. Cienkowski, *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka*, „Poradnik Językowy” 1980, z. 8, s. 442–447.

⁴ R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford 1995, s. 20–25.

⁵ J. Arabski, *Transfer międzyjęzykowy*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, I. Kurcz (red.), Gdańsk 2007, s. 341–351.

⁶ R. Ellis, *Instructed Language Learning*, Oxford 1990, s. 24–25.

⁷ S.P. Corder, *Introducing Applied Linguistics*, Londyn 1973, s. 132.

jako zjawisko naturalne, wynikające z samej natury przyswajania języka⁸. Larry Selinker zakłada, że język uczniowski (*interlanguage*) jest odrębnym systemem językowym posiadającym sobie jedynie właściwe idiosynkratyczne reguły gramatyczne, którymi uczeń posługuje się w danym momencie. Interjęzyk jest produktem procesów poznawczych zachodzących w trakcie nauki języka obcego, z których transfer językowy ma znaczenie prymarne⁹.

Mimo zasadniczej zmiany nastawienia do zjawiska błędu profilaktyka i terapia zakłóceń interferencyjnych stanowi istotny cel glottodydaktyki ze względu na niebezpieczeństwo permanentnego utrwalenia (*fossilization*) niepoprawnych struktur i reguł bez względu na dostarczone dane językowe, czas ekspozycji czy stosowane metody nauczania¹⁰. Identyfikacja błędów, analiza ich źródeł, a następnie ich opis i wyjaśnienie mogą pomóc w zrozumieniu procesu nauki i w konsekwencji doprowadzić do terapii błędów, a nawet ich profilaktyki.

3. Opis badania błędów interferencji zewnętrznej

W celu zdiagnozowania tego problemu przeprowadziłam badanie polegające na analizie wypowiedzi pisemnych uczniów pod kątem występowania interferencyjnych błędów interlingwalnych. Zadania zostały tak opracowane, aby różnorodność form (opis ilustracji, odpowiedzi na pytania, list prywatny, tłumaczenie zdań z języka polskiego na angielski) umożliwiała zebranie materiału o różnym stopniu nasilenia interferencyjności.

Grupa badawcza była dosyć homogeniczna¹¹ – składała się ze 116 uczniów szkół ponadgimnazjalnych w wieku 18-19 lat, o zbliżonym poziomie intelektualnym oraz poziomie znajomości języka angielskiego (B1), posługujących się tym samym językiem ojczystym (polskim). Oprócz istnienia cech wspólnych grupy należy jednak zauważyć, że badani pochodzili z różnych środowisk rodzinnych, mieli zróżnicowaną motywację do nauki i różny czas akwizycji języka, a ich obecni i poprzedni nauczyciele mogli stosować różne metody, techniki czy podejścia do nauczania. Mimo tych istotnych różnic w zebranych materiale (jedna praca uczniowska zawierała około 411 słów) zauważono osobliwą konsekwencję w charakterze popełnianych błędów.

⁸ J. Zybert, *Errors in Foreign Language Learning. The Case of Polish Learners of English*, Warszawa 1999, s. 162-163.

⁹ L. Selinker, *Rediscovering Interlanguage*, Londyn 1992, s. 247. Procesy te to: transfer językowy, transfer uczenia się, strategia uczenia się, strategia komunikowania się, generalizacja materiału językowego.

¹⁰ B. McLaughlin, *Theories of Second-Language Learning*, Londyn 1987, s. 60-61.

¹¹ S. P. Corder, *Analiza błędu językowego*, „Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego” 1983, t. 2, s. 119.

Odstępstwa od normy językowej podzieliłam według kilku kryteriów na grupy o wspólnych cechach formalnych. Przede wszystkim oddzieliłam błędy zewnątrzjęzykowe oraz błędy interferencji wewnętrznej (intralingwalnej), polegającej na generalizacji bodźców, przenoszeniu wzorców wcześniej wyuczonych struktur na struktury aktualnie przyswajane w obrębie jednego i tego samego języka. W omawianej w tym tekście klasyfikacji skupiłam się na interferencji zewnętrznej (interlingwalnej), czyli błędnej realizacji struktur języka angielskiego na podstawie analogii do języka polskiego. Rozróżniłam błędy w podsystemach: leksykalnym oraz gramatycznym, a następnie wyodrębniłam kilka podgrup, w których zauważyć można różne sposoby zmian struktur powierzchniowych. Poniżej zamieszczam charakterystykę wyszczególnionych grup błędów wraz z hipotezami co do ich ewentualnych źródeł oraz przykładami wyekscerpowanymi z materiału badawczego.

4. Błędy interferencji zewnętrznej na płaszczyźnie leksykalnej i gramatycznej

4.1. Błędy leksykalne

4.1.1. Błąd asocjacji – źródłem błędu jest graficzne lub fonologiczne podobieństwo wyrazów w języku polskim oraz angielskim, spowodowane wspólną etymologią, zapożyczeniem lub przypadkową zbieżnością. Pary takich podobnych wyrazów mogą być całkowicie ekwiwalentne (*photo* – *foto*), posiadać tylko częściową korelację znaczenia (*fiction* – *fikcja*, *beletrystyka*) lub występować w zdecydowanym kontraście semantycznym (*curse* – *kurs*). Kojarzenie ze sobą wyrazów z tej ostatniej grupy (nazywanych także „false friends of a translator”) skutkuje częstymi błędami w interjęzyku polskiego ucznia.

Uczeń użył słowa:	Uczeń chciał powiedzieć:
* <i>lecture</i> (wykład)	<i>lektura</i> (set book)
* <i>gallery</i> (galeria sztuki)	<i>galeria handlowa</i> (shopping centre)
* <i>exclusive</i> (wyłączny, zastrzeżony)	<i>ekskluzywny</i> (luxurious, posh)
* <i>eventually</i> (ostatecznie)	<i>ewentualnie</i> (possibly, or)
* <i>actually</i> (w rzeczywistości, właściwie)	<i>aktualnie</i> (currently, now, at present, nowadays)

4.1.2. Błąd frazeologiczny – błąd polegający na dosłownym tłumaczeniu związków frazeologicznych (np. kolokacji, idiomów, powiedzeń, przysłów, utartych zwrotów lub wyrażen złożonych) na język angielski, w którym tak sformułowane połączenia wyrazowe nie istnieją. Zmiana postaci składników frazeologizmu przetłumaczonych na język docelowy może powodować utrudnienie komunikacji,

sytuacje komiczne lub całkowite niezrozumienie komunikatu mimo znajomości kontekstu, w jakim występuje.

* *I eat a lot of thin meat and white cheese.* (lean/low-fat meat; cottage cheese)

* *The weather is under the dog in Poland.* (The weather is bad/rainy/cloudy...)

* *I'm writing an exam.* (... taking an exam, sitting for an exam)

* *When I wash my teeth ...* (brush/clean my teeth ...)

* *If you want to belong to the local society, ...* (local community, ...)

4.1.3. Błąd rozróżnienia znaczenia – najbardziej rozpowszechniony błąd w interjęzyku ucznia, polegający na doborze niewłaściwej jednostki leksykalnej wskutek niedostatecznego zróżnicowania znaczenia. Najczęściej powstaje w sytuacji, gdy słowo w języku polskim może być tłumaczone na język angielski na kilka sposobów. Nawet niektóre słowniki dwujęzyczne podają tłumaczenia wyrazów bez kontekstowych objaśnień. W konsekwencji uczeń nieświadomy faktu, że należy dokonać zróżnicowania znaczenia leksemów, wybiera to, które lepiej pamięta, używał już wcześniej lub subiektywnie uznaje za właściwsze:

pożyczyć	borrow from sb (pożyczyć od kogoś)
	lend sb (pożyczyć komuś)

* *I will borrow you a book if you want.* (lend)

* *We love ourselves* (each other).

* *I want to study the economy* (economics).

* *This university is close to my home* (house).

Błąd rozróżnienia znaczenia dotyczy również sytuacji, gdy zamiast właściwego leksemu do przekazania treści wybierany jest wyraz bliskoznaczny, który nie jest ekwiwalentny, a jedynie wchodzi w obręb pola leksykalno-semantycznego właściwego leksemu. Przykładowe grupy wyrazów o wspólnej dominancie semantycznej:

go – travel – come/arrive	jechać – podróżować – przybyć
wear – put on – get dressed	nosić – założyć – ubrać się
say/tell – speak – talk	powiedzieć – mówić – rozmawiać
watch – see – look – notice	oglądać – widzieć – patrzeć – zauważyć
sort out – select – segregate	sortować – wybierać – segregować

Wybór niewłaściwego synonimu jest skutkiem zachodzenia na siebie znaczeniowych zakresów wyrazów (użytego i właściwego) i skutkuje błędami typu:

- * *We will drive to the lake by train.* (go)
- * *You'll look a lot of interesting places when you come to Poland.* (see/visit)
- * *They walk to the dancing course.* (go/attend)

Błąd rozróżnienia znaczenia może także zachodzić w sytuacji, gdy uczeń zasugerowany morfologicznym lub brzmieniowym podobieństwem wyrazów w języku polskim wybiera leksem niewłaściwy do danego kontekstu. Tak przetłumaczona wypowiedź na język angielski będzie charakteryzowała się zarówno zaburzeniem logiki, jak i chaosem składniowym, gdyż słowo wybrane przez ucznia może dotyczyć innej części mowy i mieć inne konotacje znaczeniowe. Po dokładnej analizie poniższych par (grup) wyrazów wyraźnie widać, że za błąd odpowiedzialna jest polska derywacja afiksacyjna.

uśmiewać się – śmiać się	smile – laugh
pojechać – przyjechać – wyjechać	go – come – leave
uczyć – uczyć się	teach – learn
składać – składać się	submit/fold – consist
nudny – znudzony	boring – bored
interesujący – zainteresowany	interesting – interested
dobry – dobrze	good – well

Prace uczniowskie zawierają wiele błędów tego typu:

- * *I eat big vegetables* (I eat a lot of vegetables)
- * *They'll marry soon.* (They'll get married soon.)
- * *Games sometimes learn a foreign language.* (Games sometimes teach ...)
- * *I will consist documents to the Białystok University.* (I will submit documents ...)

4.1.4. Błąd słotwórczy – źródłem błędu jest zastosowanie niewłaściwego formantu słotwórczego w związku z interpretowaniem zasad słotwórczych w języku angielskim w oparciu o analogiczne zasady języka polskiego. Wiele końcówek derywacyjnych występujących w języku polskim np. *-ista, -ik, -ant, -ator* jest zbliżonych graficznie oraz fonologicznie do końcówek angielskich *-ist, -ic, -ant, -ator*. Zastosowanie niewłaściwej końcówki derywacyjnej skutkuje naruszeniem reguł słotwórczych w języku angielskim i zaburza lub zupełnie uniemożliwia zrozumienie przekazanej treści.

- * *My dad used to be an electricant.* (electrician)
- * *I'd like to be a computer programmist in the future.* (programmer)
- * *I like sport and I will be a gymnastic.* (gymnast)

Sporadycznie pojawia się także derywacja wsteczna, kiedy ze względu na zasady tworzenia wyrazów w języku polskim wyraz angielski jest skrócony o zbędną (według ucznia) końcówkę fleksyjną.

- * *My dad was an electric.* (electrician)
- * *I play the guitar and I want to be a rock music.* (musician)
- * *My favourite subjects are mathematic and physic.* (mathematics, physics)

4.1.5. Błąd zapożyczenia – błąd tego typu ma źródło w natychmiastowej potrzebie użycia wyrazu przy jednoczesnym braku dostępu do ekwiwalentnej treści w języku docelowym. Uczeń zapożycza słowo z języka polskiego i przypisując mu pewne cechy morfologiczne charakterystyczne dla języka angielskiego, tworzy nowe wyrażenie.

- * *I like pielengnating flowers.*
- * *We've just remonted the flat.*
- * *She doesn't have a portmonete.*
- * *I passed my English examine last week.*

Szczególną sytuacją językową jest tzw. "language shift" polegający na wykorzystaniu polskiego słowa bez zmiany jego formy i jakichkolwiek prób wprowadzania anglojęzycznych cech formalnych: **matura*, **fotografia*, **list*, **politechnika*, **asystent*, **bal*.

4.2. Błędy gramatyczne

4.2.1. Błąd szyku – polega na niewłaściwym uszeregowaniu lub sklasyfikowaniu elementów zdania. Błędy tego typu są zwykle popełniane przez ucznia, który nie przyswoił ograniczeń angielskiego szyku zdania i odzwierciedla w sposób dosłowny kolejność elementów zdania w języku polskim, w którym gramatyczna funkcja szyku odgrywa rolę drugoplanową. Język angielski, w przeciwieństwie do polskiego, jest językiem pozycyjnym. Oznacza to, że uporządkowanie składniowe odgrywa w nim niezwykle istotną rolę ze względu na bardzo ograniczoną odmianę wyrazów. Błędy interferencyjne popełniane przez uczniów dotyczą głównie naruszania zasad pozycjonowania okoliczników oraz dopełnień:

- * *We'll go tomorrow to the lake* (We'll go to the lake tomorrow).
- * *In the fridge there is nothing for dinner*. (There's nothing for dinner in the fridge).
- * *In Poland we can visit museums*. (We can visit museums in Poland).
- * *You should take with you an umbrella*. (You should take an umbrella with you).
- * *She's giving the girl her credit card*. (She's giving her credit card to the girl).

4.2.2. Błąd pominięcia – błąd ten polega na pominięciu obowiązkowej kategorii gramatycznej pod wpływem języka polskiego, który tej kategorii, wyrażonej wprost w tekście, nie wymaga. W interjęzyku ucznia zauważyć można znaczące ilości błędów redukcji różnorodnych elementów struktury zdania. Wymienię najczęstsze z nich:

- pominięcie **przedimków i innych określników** (dziejawczych, wskazujących, kwantyfikatorów).

Prawidłowe użycie przedimków (*a/an, the*) sprawia polskim uczniom większe trudności niż jakikolwiek inny problem gramatyczny. Wydaje się, że uczeń (nawet na poziomie zaawansowania B2) nie odczuwa żadnej potrzeby ich używania. Wyrazy te występują w języku angielskim przed rzeczownikami i służą do wyrażania kategorii określoności, nieokreśloności, identyfikowania, klasyfikowania oraz różnicowania informacji znanej i nieznannej. Ponieważ język polski nie posiada przedimków, uczniowie nie rozumieją kryteriów ich stosowania i nie są w stanie przyporządkować przedimków żadnym elementom gramatycznym w języku ojczystym.

- * *There's √ letter on the table*. (There's a letter on the table).
- * *I want to be √ IT specialist*. (I want to be an IT specialist).
- * *There's √ money from √ parents* (There's some money from your parents).
- * *I have to do √ homework*. (I have to do my homework).
- * *We haven't got √ food in the fridge*. (We haven't got any food in the fridge).

- pominięcie **operatora** w pytaniach

W języku polskim zdania pytające tworzy się poprzez wprowadzenie elementu „czy” (w pytaniach ogólnych), pytajnika (w pytaniach szczegółowych) lub

poprzez wzrastającą intonację wypowiedzi. Sama konstrukcja zdania pytającego nie różni się formalnie od zdania twierdzącego. W języku angielskim zarówno w pytaniach ogólnych, jaki i w pytaniach szczegółowych przed podmiotem zdania należy zwykle wprowadzić element nazywany operatorem. W zależności od czasu gramatycznego, modalności, podmiotu zdania wyróżniamy następujące operatory: *am, is, are, do, does, did, was, were, have, has, had, will, would, shall, should, can, could, may, might*. Polski uczeń, nie potrafiąc utworzyć prawidłowej konstrukcji pytającej ze względu na mnogość opcji, przyjmie polski wzorzec oraz strategię pominięcia tego niezbędnego elementu zdania, który zastąpi w piśmie znakiem zapytania, a w akcie mowy – wzrastającą intonacją.

- * *When √ you have time to come to Poland?* (When do/would you have time...?)
- * *When √ you want to come to me?* (When do you want to come to me ?)
- * *Why √ this lady wants to pay by a credit card?* (Why does this lady want to pay ...?)

– pominięcie **podmiotu zdania**

Redukcja podmiotu zdarza się dość rzadko. Najczęściej dotyczy zaimka „it” i pociąga za sobą zmiany szyku zdania. Inne zaimki są pomijane w sytuacji, gdy zmieniają swoją funkcję w zdaniu – z podmiotu w języku angielskim na dopełnienie w języku polskim.

- * *Here √ is rainy.* (It's rainy here.)
- * *Poland is a country where √ is always cold.* (Poland is a country where it's ...)
- * *√ Mustn't bring mobiles to school.* (You mustn't bring mobiles to school.)

Natomiast wyjątkowo często pomijany jest podmiot **there**, gdyż nie ma on ekwiwalentnego odpowiednika w języku polskim i wydaje się uczniowi niepotrzebny. Konsekwencją tej redukcji jest automatyczne przestawienie szyku wyrazów w wypowiedzeniu tak, aby było ono logicznie zgodne z polską składnią.

- * *Lots of clothes are in the shop.* (There are lots of clothes in the shop.)
- * *In this university are good teachers.* (There are good teachers in this university.)
- * *On the desk is a letter.* (There's a letter on the desk.)

- pominięcie **przyimka**

Pominięcie przyimka w interjęzyku ucznia zachodzi dokładnie tam, gdzie polski ekwiwalent zdania (zwrotu) nie wymaga tej części mowy, np.:

- * *I listened √ the radio.* (I listened to the radio.)
- * *I'll introduce you √ my parents.* (I'll introduce you to my parents.)
- * *I've learnt English √ seven years.* (I've learnt English for seven years.)

4.2.3. Błąd dodania – polega na przeniesieniu z języka polskiego do języka angielskiego zbędnego w nim elementu. Najczęściej dotyczy to przyimków, znacznie rzadziej innych części mowy:

- dodanie **przyimka**

- * *I can't handle with this.* (I can't handle this.)
- * *My hobby is riding on a mountain bike.* (My hobby is riding a mountain bike.)
- * *Can you come to Poland in next month?* (Can you come to Poland next month?)

- dodanie **of** (tworzącego przypadek dopełniacza)

- * *There were two hundred of people.* (There were two hundred people.)
- * *I eat less of sweets.* (I eat less sweets.)
- * *I want to earn five of thousand euro.* (I want to earn five thousand euro.)

- dodawanie **that** (jako odpowiednika polskiego *że*)

- * *I think that I'll go to a university.* (I think I'll go to a university.)
- * *I'm sure that I'll be a good doctor.* (I'm sure I'll be a good doctor.)
- * *I hope that you can come.* (I hope you can come.)

Ciekawym zjawiskiem jest również dodawanie **przedimków** (*a, an, the*) tam, gdzie w języku angielskim są one zbędne. Błąd dodania przedimka należałoby uznać za błąd generalizacji (interferencji intralingwalnej). Warto jednak zauważyć, że brak korespondującej kategorii gramatycznej w języku polskim, jaką są przedimki, ma znaczący wpływ na popełniane błędy, por.:

- * *It's late. I'll go to the bed now.*
- * *There's nothing for a dinner.*
- * *We watch a English films.*

4.2.4. Błąd morfosyntaktyczny – polega na mylnej interpretacji morfologicznej wyrazów w języku angielskim poprzez wzorowanie się na charakterystyce morfologicznej ekwiwalentnych wyrazów w języku polskim. W konsekwencji polski uczeń tworzy postać mnogą rzeczowników angielskich, których forma i znaczenie powinny być w liczbie pojedynczej:

- * *I play chesses. (chess)*
- * *I eat a lot of sea fishes. (fish)*
- * *I buy fresh fruits and vegetables. (fruit)*

W następstwie takich zmian stosuje formę orzeczenia dostosowaną do liczby mnogiej lub niezależnie od wizualnej formy rzeczownika angielskiego oraz jego znaczenia semantycznego błędnie dobiera (na wzór polski) formę orzeczenia lub innych elementów zdania:

- * *The informations are not good. (The information is...)*
- * *New furnitures cost a lot. (New furniture costs...)*
- * *Money are always important. (Money is...)*
- * *Police isn't helpful here. (Police aren't ...)*
- * *Do you know how to play draughts? We could play them. (...play it)*

4.2.5. Błąd rozróżnienia kategorii gramatycznej – błąd polegający na wyborze i zastosowaniu niewłaściwej kategorii gramatycznej. Błąd tego typu pojawia się głównie tam, gdzie język angielski wymaga zastosowania konstrukcji, która w języku polskim nie występuje lub występuje, ale w innej, nieekwiwalentnej formie. Problematicznymi kategoriami gramatycznymi w języku angielskim dla Polaków są zwykle przedimki, czasy gramatyczne, aspekt, strona bierna, tryb przypuszczający, mowa zależna i następstwo czasów, czasowniki złożone. Poniżej wymieniam te najczęściej zauważane w materiale badawczym:

- błędy w użyciu **przedimków**

Obok masowo występujących w interjęzyku ucznia błędów pominięcia przedimka oraz sporadycznie błędów dodania, błędy rozróżnienia tych okreśników tworzą kolejny poważny problem. Brak wzorców w języku polskim utrudnia prawidłową produkcję wypowiedzi i doprowadza do częstych pomyłek:

- * *We haven't got any food in a fridge.*
- * *I always switch off a light when I go out.*
- * *My mum, who is the English teacher, helped me with the exam.*

– błędy w użyciu **czasów gramatycznych**

Polscy uczniowie tworzą struktury gramatyczne w ramach trzech czasów gramatycznych opartych na zasadach chronologii: teraźniejszego, przeszłego i przyszłego. Zdają się nie zauważać lub wręcz ignorować cechy charakterystyczne odróżniające różne aspekty czasów angielskich (np. dokonaność, niedokonaność, statyczność, powtarzalność czynności, relacje z innymi częściami zdania). Używają w sposób nieprzemyślany czasów *Present Simple* lub *Present Continuous* dla określenia czynności teraźniejszych, czasów *Past Simple* i *Past Continuous* dla określenia czynności przeszłych, wszystkich czterech wymienionych czasów w miejsce obowiązkowego w pewnych sytuacjach *Present Perfect*:

- * *I study a lot at the moment.* (I'm studying a lot at the moment)
- * *I met her while we worked together.* (... we were working together)
- * *I was learning for the exam since February.* (I've been learning ...)
- * *They're waiting here for two hours.* (They've been waiting here for ...)
- * *This week I studied a lot.* (I've studied a lot this week)

– błędy w tzw. **pierwszym okresie warunkowym**

Zdanie warunkowe typu I (*Conditional type I*) niewiele różni się od swojego odpowiednika w języku polskim. To silne podobieństwo przesłania różnicę polegającą na konieczności użycia czasownika w czasie teraźniejszym w zdaniu podrzędnym.

- * *If the weather will be nice, we'll go to the lake.* (If the weather is nice ...)
- * *When you will come to Poland, I will show you* (When you come to ...)
- * *You could arrive before my holidays will end.* (... before my holidays end.)

– błędy w użyciu **konstrukcji przeczących**

Często popełnianym błędem bezpośrednio związanym z wpływem międzyjęzykowym jest stosowanie podwójnej negacji zwykle niedopuszczalnej w języku angielskim.

- * *I never don't go there.* (I never go there.)
- * *I didn't play no sports.* (I played no sports. I didn't play any sports.)
- * *I didn't ask nobody to help me.* (I didn't ask anyone to help me.)

– błędy w komplementacji czasowników

W języku angielskim istnieją czasowniki wymagające uzupełnień określonym typem drugiego czasownika, czyli formą podstawową (*do*), formą bezokolicznikową (*to do*), imiesłowem współczesnym (*doing*) lub zdaniem podrzędnym. Niektóre z tych komplementacji będą również wymagały zastosowania obowiązkowego dopełnienia. W języku polskim takie kategorie nie istnieją, a komplementacja następuje zwykle poprzez dodanie bezokolicznika lub rzeczownika odczasownikowego, które rzadko można uznać za odpowiedniki wymienionych form angielskich. Niektóre z poniższych przykładów wydają się dosłownym tłumaczeniem z języka polskiego, inne wynikają z chaotycznego poszukiwania stosownego odpowiednika.

- * *I can to read.* (I can read.)
- * *I like watch sitcoms.* (I like watching sitcoms.)
- * *I already know how read.* (I already know how to read.)
- * *I suggested him to go.* (I suggested that he go.)
- * *I dream to be a detective.* (I dream of being a detective.)

4.2.6. Kalka syntaktyczna – błąd polegający na wyborze niewłaściwego wzorca składniowego, czyli niewłaściwym łączeniu form wyrazowych w jednostki tekstu. Taki błąd łączliwości powstaje wskutek dosłownego tłumaczenia postaci gramatycznej jednego ze składników, np. przyimka czy wyrażenia przyimkowego.

- * *We could go on a walk.* (We could go for a walk.)
- * *Why don't you come in Monday?* (Why don't you come on Monday?)
- * *We have nothing on dinner.* (We have nothing for dinner.)
- * *I took an exam with English.* (I took an exam in English.)
- * *Her husband must be in work.* (Her husband must be at work.)

Równie częstym zjawiskiem jest przenoszenie złożonych związków syntaktycznych występujących w języku polskim na język angielski. Pojawiają się więc różne grupy błędów występujących łącznie w jednym zdaniu (fragmencie zdania), gdzie jednoznacznie nie można określić błędu nadrzędnego. W zebranych materiale badawczym można znaleźć wiele przykładów kalek, w których błędy na-

kładają się na siebie na różnych poziomach (wewnątrz- i zewnątrzjęzykowych), przecinają kategorie leksykalne i gramatyczne i wpływają na kolejne zmiany form. Cechą wspólną tej grupy błędów jest dosłowne tłumaczenie polskiego zdania (fragmentu zdania) słowo-po-słowie na język angielski.

**Maybe borrow you some interesting book for reading?* (I may/could lend you an interesting book to read.)

* *On the desk is letter for you.* (There is a letter for you on the desk.)

* *Susan has 17 years.* (Susan is 17 years old.)

* *Often I ride to school on bike.* (I often ride a bike to school.)

* *From Gdańsk we will swim to Jastarnia on boat.* (We will go to Jastarnia by boat.)

Zakończenie

Prowadzone od paru dekad badania dotyczące problematyki błędu językowego wskazują, że prawidłowe zdefiniowanie roli transferu jest dużo bardziej skomplikowane niż zakładali behawioryści w początkowych etapach analiz kontrastywnych¹². Niemniej jednak wyniki tych badań w sposób definitywny uznają oddziaływanie międzyjęzykowe za jeden z prymarnych mechanizmów wyzwalających błąd językowy. Wpływ języka ojczystego na struktury tworzone w interjęzyku ucznia jest oczywisty i nieunikniony. Z istnieniem błędu jako naturalnego zjawiska należy się godzić, lecz nie wolno go ignorować. Błędy o charakterze interferencyjnym łatwo ulegają fosylizacji¹³, doprowadzają do utrwalenia innych niepoprawnych struktur i są niezwykle trudne do wyeliminowania. Dzieje się tak wbrew regularnym staraniom glottodydaktyków, aby nauczanie języka obcego było jak najbardziej efektywne, mimo korzystania z różnorodnych technik nauczania oraz otwartości nauczycieli na innowacje pedagogiczne. Stąd konieczność ciągłych, systematycznych badań kontrastywno-komparatywnych i lapsologicznych. Wnikliwa analiza interjęzyka ucznia, poprzez eksplikację błędnych struktur, charakterystykę mechanizmów ich powstawania oraz adekwatną taksonomię stanowią niezbędny wstęp do rozważań nad profilaktyką i terapią glottodydaktyczną. Zastosowanie wyników badań w praktyce pedagogicznej może nie tylko pomóc nauczycielom zrozumieć procesy powstawania nieprawidłowych realizacji języka, ale także podejmować stosowne decyzje metodyczne.

¹² T. Odlin, *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge 1989, s. 25-47.

¹³ R. Ellis, *Second Language Acquisition*, Oxford 2000, s. 29.

Bibliografia

- Arabski J., *Transfer międzyjęzykowy*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, I. Kurcz (red.), Gdańsk 2007, s. 341-351.
- Cienkowski W., *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka*, „Poradnik Językowy” 1980, z. 8, s. 442-447.
- Corder S.P., *Analiza błędu językowego*, „Kurs Edynburski językoznawstwa stosowanego” 1983, t. 2, s. 119.
- Corder S.P., *Introducing Applied Linguistic*, Londyn 1973.
- Ellis R., *Instructed Language Learning*, Oxford 1990.
- Ellis R., *Second Language Acquisition*, Oxford 2000.
- Ellis R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford 1995.
- Larsen-Freeman D., Long M., *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londyn 1991.
- McLaughlin B., *Theories of Second-Language Learning*, Londyn 1987.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005.
- Odlin T., *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge 1989.
- Selinker L., *Rediscovering Interlanguage*, Londyn 1992.
- Zybert J., *Errors in Foreign Language Learning. The Case of Polish Learners of English*, Warszawa 1999.

dr Renata Botwina

Uniwersytet Warszawski
Wydział Lingwistyki Stosowanej, Katedra Ukrainistyki
tel. 22 55 34 252
e-mail: r.botwina@uw.edu.pl

mgr Marta Saniewska

Uniwersytet Warszawski
Wydział Lingwistyki Stosowanej, Katedra Ukrainistyki
tel. 22 55 34 252
e-mail: m.saniewska@uw.edu.pl

**UPDATING THE SCHOOL: NEURODIDACTICS
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

SUMMARY

Neurodidactics or brain-based learning, a relatively new interdisciplinary science, constitutes an interface between didactics, neuroscience, pedagogy and psychology. Based on the latest findings of brain research, it provides principles and suggestions for effective brain-based learning and teaching. This paper entitled "Updating the school: neurodidactics in foreign language teaching" describes the principles of neurodidactics or brain-based learning with reference to foreign language teaching. It presents the basics of neurodidactics and brain-based teaching and the way it affects learning and memory. With this in mind, some brain-based ideas and approaches for the foreign language classroom are explained which may help to find a better and more effective way of foreign language learning and teaching.

Key words: neurodidactics, brain-based learning, foreign language teaching, multitasking, webquest, the Moodle platform

STRESZCZENIE

Aktualizacja szkoły: neurodydaktyka w nauczaniu języków obcych

Neurodydaktyka lub nauczanie/uczenie się przyjazne mózgowi to stosunkowo nowa nauka interdyscyplinarna, która sytuuje się pomiędzy dydaktyką, neurologią, pedagogiką i psychologią. Artykuł zatytułowany „Aktualizacja szkoły: neurodydaktyka w nauczaniu

języków obcych” opisuje działanie neurodydaktyki w odniesieniu do nauczania języków obcych. Przedstawia najważniejsze zasady neurodydaktyki, nauczania/uczenia się przyjaznego mózgowi i pamięci. Ponadto prezentuje wybrane techniki, które mogą być z powodzeniem użyte podczas lekcji języka obcego w szkole. Mogą one pomóc w znalezieniu lepszego i bardziej skutecznego sposobu uczenia się i nauczania języków obcych.

Słowa kluczowe: neurodydaktyka, nauczanie/uczenie się przyjazne mózgowi, nauczanie języków obcych, multitasking, platforma Moodle

*How can you prepare students for the future
if you are stuck in the past?*

Robert Murdoch

*Those who know, do. Those that understand,
teach.*

Aristotle

*I never teach my pupils,
I only attempt to provide the conditions
in which they can learn.*

Albert Einstein

Although the history of foreign language teaching methodology is relatively short, it is quite stormy and full of dramatic turns of action and bold ideas. It may seem everything has already been said and tested including behaviorism, cognitivism, language acquisition device, error analysis, humanistic approach, and even hypnose, just to mention a few, to offer the best tool of mastering foreign languages. Nonetheless, the reality is far from ideal. According to the European Survey on Language Competences, Polish primary school pupils have a poor knowledge of English. After six years of learning a foreign language in primary school every fourth pupil has no basics of English, a compulsory subject in each school¹. This shocking fact should definitely result in a critical debate about the nature of modern schooling and serious conclusions should be drawn to re-think the foundation of the institution whose basic task is to prepare children to become full members of society in the era of globalisation with English being one of the most popular languages of communication.

Poor performance of primary school pupils during their English exam is just part of the iceberg, revealing Polish school's failure. Other European countries face a similar situation, which has resulted in a worldwide debate with more and more

¹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 97-103.

educators pointing out the need to update the institution of school in its present form². Indeed, modern pupils are different from those of the previous century. Their world is highly “digital” – computers, iphones and ipods are an essential part of their life. Young people are used to a great speed of life and multitasking has become their lifestyle – watching TV is combined with texting, surfing the Internet or doing homework. These “digital” individuals go to a traditional school which much too often has not changed for centuries and they are taught by teachers who use traditional methods of teaching. Marc Prensky introduced the concept of “digital immigrants” – individuals born before the appearance of digital technology. He juxtaposes “digital natives” who were born after the digital explosion (today’s students) to digital immigrants (yesterday’s teachers) claiming that the two sides are opposite in terms of thinking. Therefore, digital immigrants cannot effectively reach digital natives because they think differently and even use different languages. Moreover, Prensky argues that digital immigrants should learn the learning preferences of digital natives, such as teamwork, flexibility in the learning environment, and respect for student voices³.

Digital natives taught in a traditional way get bored easily and traditional lessons do not result in the desired outcomes. Therefore, teachers should prepare lessons based on active methods and techniques⁴. Materials for digital natives should be designed accordingly. Traditional coursebooks are designed to enhance linear information digestion, reducing the student’s being active. As a result, Marc Prensky postulates changes in the education system with regards to school materials. The coursebook writers should consider the way digital natives learn allowing them to decode and encode information in the way they do it in everyday life instead of giving them tasks based on testing, reception and reproduction⁵.

Prensky’s voice echoes the questions asked by neuroscientists in the debate regarding the role of modern school. Are the hard skills evaluated by school tests the main and only criteria of the successful student? What about the soft skills necessary to be able to survive in the globalisation times and business culture? According to neuroscientists, the modern school in its present form does not support the student’s natural process of learning and is not a friendly place for the individual growth of the person. What is more, in their opinion, the modern school is based on our assumption of what the school should be. As a result, the institution of school should be redefined and designed from scratch going away

² Ibidem.

³ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, 2001, s. 1-6, [online], <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

⁴ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się...*, op. cit., s. 188-189.

⁵ Ibidem.

from the evaluation model of teaching through constant testing towards creative teaching based on individual approach and flexible learning environment.

Neurodidactics or brain-based learning seems to offer a perfect remedy for this impasse. Neurodidactics or brain-based learning is a term combining “neuro” and “didactics”, which emphasises the interdisciplinary nature of the science. It aims at “integrating findings of neuroscience and brain research in didactics [and] tries to work out principles and proposals for effective teaching and learning (...)”⁶.

Thanks to neuroscience tools, such as FMRI (Functional Magnetic Resonance Imaging) and PET (Positron Electron Tomography) we have gained a new insight into the nature and principles of the brain development process. This allows to draw critical conclusions as to the effectiveness of teaching and learning. In fact, many of the research findings are not new, corresponding with the main assumptions of Maria Montessori’s principles “Help me to do it myself!” or “The teacher has to be passive so that the student can be active”.

Marzena Żylińska, a famous Polish researcher in the field of brain-based learning, has put the main neurodidactics principles in her book entitled “Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”⁷. The author gives suggestions how to put the knowledge proposed by neurologists and neuropsychologists into school practice. She describes school system errors that block the individual development of the child instead of supporting it. The most serious errors include:

1. Disregarding the principles according to which the brain absorbs information – there is evidence that the brain effectively absorbs information when it is indirectly associated with the production of “pleasure hormones” and this process requires individual discovery of the child and activities associated with fun;
2. Disregarding the principle according to which the brain contains only those neural connections which are needed. This means that the knowledge that the brain finds unnecessary will not be absorbed;
3. Avoiding opportunities to develop interpersonal skills of the child. School age children are particularly “susceptible” to acquire social and interpersonal skills, mainly through play;
4. Teachers are not aware of the fact that the brain is greatly stimulated by art and music;

⁶ B. Sabitzer, *Neurodidactics: Brain-based ideas for ICT and Computer Science Education*, “The International Journal of Learning” 2011, Volume 18, Issue 2, s. 167, [online] http://www.academia.edu/4370959/Neurodidactics_Brain-based_Ideas_for_ICT_and_Computer

⁷ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się...*, op. cit.

5. Frequently teaching takes place for the sake of testing, which means that students are not taught to think; they are expected to reproduce the given knowledge in a fragmentary and chaotic way, which does not support their understanding of the real world;
6. Students are often “labelled” and “patterned”, which blocks their potential and discourages effective learning;
7. Ignoring students’ “emotional” factor enhancing effective learning;
8. TV and modern technologies abuse while working with primary school children⁸.

As can be seen, brain-based learning can deliver valuable information on what the education process should look like. What is more, neurodidactics can successfully be applied in the field of foreign language teaching methodology. This brings good news since foreign language classrooms are often the place where students are expected to memorise words by heart and be able to use grammar rules in context. The primary aim of the teacher is to prepare the students to pass a final exam. Little real communication takes place⁹. Judi Lombardi in her article “Practical ways brain-based research applies to ESL learners” claims that teachers who want to “update, refresh and rejuvenate” their teaching practice should apply neurodidactics¹⁰. 12 principles given by researchers Renate Caine and Geoffrey Caine in their book “Making connections: teaching and the human brain” should become the foundation of the highest quality foreign language teaching and learning¹¹:

Principle 1:

The brain is a complex adaptive system. It functions on many levels and in many ways simultaneously. Therefore, a perfect task for foreign language students is the one involving all the senses and aimed at different learning profiles.

Principle 2:

The brain is social. Nobody is an island and the brain eagerly responds to social engagement. The implication for foreign language teachers is clear – cooperative learning based on structuring the task, assigning roles and teams, taking the initiative and learning to function within a group should become the landmark of effective foreign language teaching.

⁸ Ibidem, s. 227-277.

⁹ Zob. M. Badecka-Kozikowska, *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych (oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty)*, Warszawa 2008.

¹⁰ J. Lombardi, *Practical ways Brain-based research applies to ESL learners*, “The Internet TESL Journal” 2004, Vol. X, No. 8, [online], <http://iteslj.org/Articles/Lombardi-BrainResearch.html>

¹¹ R. Caine, G. Caine, *Making connections: teaching and the human brain*, New York 2014, s. 79-88, [online], <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335141.pdf>

Principle 3:

The search for meaning is innate. The brain likes to know the purpose of the task – *Why am I doing this? What is the purpose of the task? Is it meaningful?* Thus, teachers should explain the purpose of the task so that the students can see it in a broader context and from a wider perspective.

Principle 4:

The search for meaning occurs through patterning. When the brain encounters a new idea, it searches for prior knowledge and experiences similar to the new concept. Effective foreign language teachers use prediction strategies and introduce vocabulary to prepare the students' brain for the new knowledge to come.

Principle 5:

Emotions are critical to patterning. Simply saying, optimists and people with well-developed interpersonal skills get better results. Reducing the stress level and creating a safe and friendly classroom environment will result in better outcomes when it comes to foreign language teaching.

Principle 6:

Every brain simultaneously perceives and creates parts and wholes. Left-part brain research explains the ways the brain divides learning tasks between verbal and visual, analytical and global and creative. Successful foreign language teaching creates tasks which engage both hemispheres – left and right – to enhance the learning process.

Principle 7:

Learning involves both focused attention and peripheral perception. In everyday life we get information not only through direct channels but also by paying attention to nuances, such as body language, speech tones, intonation, etc.

Principle 8:

Learning always involves both conscious and unconscious processes. Much of what is learned lies beneath the surface. Students should relate the knowledge they receive with what they already know by making analogies, reflection and metacognition.

Principle 9:

We have at least two ways of organising memory. Teachers should organize activities so that the new material can easily pass from short-term memory into long-term memory. This could be done by organizing activities into meaningful parts, placing ideas into context and infusing a range of learning styles and a combination of multiple intelligences into classroom practice.

Principle 10:

Learning is developmental. Learning something new helps the brain to grow by building new, neutral pathways and connections. Effective teachers bear this in mind by applying the new strategies, eg. modalities of learning.

Principle 11:

Complex learning is enhanced by challenge and inhibited by threat. Successful foreign language teachers create a friendly atmosphere in the classroom by showing respect to their students and challenging and motivating them to work hard.

Principle 12:

Every brain is uniquely organized. Every student is different, bringing a different collection of talents, skills and fears. A good teacher can recognize the strong sides of each student and work on them accordingly to motivate and assist the student towards success¹².

The above principles may be put into practice with the use of webquest – “an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet, optionally supplemented with videoconferencing”¹³. Students get a well-formulated task but it is up to them how they are going to solve the task, they should decide themselves which methods and tools to use to solve it. What really matters is the final result which is subject to evaluation. Below is a sample procedure of the webquest application¹⁴:

Stage	Effects of learning
Webquest is presented to the students.	Necessary language and structures are learned
Students meet and assign roles.	Cooperative work, task assignment, social interaction, motivation
Students seek information (individually or in groups).	Passive and active learning structure and vocabulary learning, negotiation and support (through cooperation) professional development
Students meet to propose the procedure.	Students exchange information, social interaction, passive and active reading, structure and vocabulary learning, output after learning
The group produces a report.	Students exchange information, social interaction, passive and active reading, structure and vocabulary learning, output after learning
A presentation is given to the rest of the class.	Students exchange information, social interaction, passive and active reading, structure and vocabulary learning, output after learning

Source: based on Jesus Garcia Laborda, Using webquests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies, “Educational Technology and Society” 2009, 12 (1).

¹² Ibidem.

¹³ http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

¹⁴ J. G. Laborda, *Using webquests for oral communication in english as a foreign language for Tourism Studies*, “Educational Technology and Society” 2009, 12 (1), s. 258-270.

As can be seen, webquests encourage students to learn to cooperate, negotiate and take the initiative. What is more, students get to know their personal preferences and styles of learning, which is a highly valuable skill.

Another solution to be implemented during foreign language lessons is the use of YouTube and the Moodle platform. YouTube can be a great source of ideas for the foreign language classroom. It offers songs, sitcoms, speeches and even grammar lessons to be developed into up-to-date classroom materials to practise both receptive and productive skills. The Moodle platform is another tool which has been gaining popularity among foreign language teachers. The platform allows students to do some guided tasks in the form of resources, quizzes, or assignments. Their efforts are constantly guided and monitored by the teacher. Thus the Moodle lessons activate students by providing instruction, reference and guided practice (supported by feedback) and extra ideas in the form of successive HTML pages. What is important is that each step the student takes should be monitored by the teacher and each portion of knowledge he learns should be consolidated before the student is admitted to another one. Moodle lessons are followed by quizzes which show the students' progress.

To sum up, today's school should be different from what it used to be several decades ago. Students have little patience with long lectures conducted in a traditional way with the teacher reading the notes and the students taking them. A lack of dialogue between teachers and students is another obstacle to achieve success in the modern school. All teachers should realize the need to update their way of teaching. From the teacher's perspective it is essential to remember that the brain is "sculpted" by being active and challenged. When overused, every apparent "facilitation" as a calculator, ready-given notes, scripts or dictionaries can certainly slow down the process of learning instead of helping it. The brain is generated to make new connections by discovery and challenge. Paradoxically, the role of the teacher is not to "transmit" information, but help students first find information and then select the most essential bits of it. For the teacher this means giving up being "omniscient", which, in turn, could represent a real challenge. The second element which must not be forgotten is the emotional aspect in the education process. "Emotional" information is much better assimilated. Hence the conclusion that good relationship in the classroom is a highly beneficial factor. This information is especially valuable for university lecturers who frequently prefer a "serious" approach based on the "appropriate" distance (expressed even in the manner of address), and a lack of the friendly lecturer - student relationship may be observed.

Another important aspect worth mentioning is technological advance and the need for the students' development of the media competence. Modern teachers should realize that because of the progressive digitization of the brains of

their students makes them perform differently. On the one hand, school should prepare young people to steadily increase their digital competence. On the other hand, educators should encourage youngsters to establish “real” relationships in the “real” world. The modern teacher should be ready to react against students’ different autism spectrum disorders, lack of patience, constant asking for the answer “at once”, the inability to effectively find and select information, and the overuse of the “copy – paste” skill.

The basic knowledge of neurodidactics will certainly enhance the quality of teaching as well as encourage both teachers and students to experiment with brain-based learning. Neurodidactics applied in foreign language teaching will certainly invite students into excitement of learning through strategies that reveal the amazing power of the brain and the hidden energy of the human spirit.

Bibliography

- Badecka-Kozikowska M., *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych (oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty)*, Warszawa 2008.
- Caine R., Caine G., *Making connections: teaching and the human brain*, New York 2014, [online], <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335141.pdf>
- Laborda J. G., *Using webquests for oral communication in english as a foreign language for Tourism Studies*, “Educational Technology and Society” 2009, 12 (1).
- Lombardi J., *Practical ways Brain-based research applies to ESL learners*, “The Internet TESL Journal” 2004, Vol. X, No. 8.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants* 2001, [online], <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Sabitzer B., *Neurodidactics: Brain-based ideas for ICT and Computer Science Education*, “The International Journal of Learning” 2011, Vol. 18, Issue 2, [online], http://www.academia.edu/4370959/Neurodidactics_Brain-based_Ideas_for_ICT_and_Computer
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, [online], <http://iteslj.org/Articles/Lombardi-BrainResearch.html>

dr hab. prof. UR Ewa Dźwierzynska

Uniwersytet Rzeszowski

Wydział Filologiczny, Katedra Filologii Rosyjskiej

tel. 17 87 21 221

e-mail: e_dzwie@poczta.onet.pl

PSYCHOLOGICZNE CZYNNIKI WARUNKUJĄCE MOŻLIWOŚĆ INTENSYFIKACJI PRZYSWAJANIA OBCOJĘZYCZNEJ LEKSYKI W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

STRESZCZENIE

Autorka artykułu zauważa, że niedostateczne opanowanie słownictwa może znacząco utrudniać komunikację językową. W związku z tym dużego znaczenia nabiera kształtowanie nawyków leksykalnych oparte o systematyczne poszerzanie zasobu leksykalnego oraz opanowywanie reguł gramatycznych. Ich przyswojenie wpływa na stopniowe doskonalenie przebiegu komunikacji językowej, zarówno w ustnej, jak i w pisemnej jego formie.

W artykule przedstawiono analizę prawidłowości psycholingwistycznych warunkujących prawidłowy przebieg procesu przyswajania słownictwa, ze szczególnym uwzględnieniem procesów pamięciowych i prawidłowości zapamiętywania, których znajomość jest niezbędna w procesie planowania pracy nad wzbogacaniem leksykonu oraz podczas projektowania ćwiczeń ukierunkowanych na przyswajanie materiału leksykalnego.

Słowa kluczowe: przyswajanie słownictwa, nawyki leksykalne, procesy pamięciowe, ćwiczenia leksykalne

SUMMARY

Psychological factors determining intensification of the process of learning a foreign language vocabulary in the process of forming communicative competence

The author notices that insufficient mastering the foreign language vocabulary may remarkably impede the communication process. Thus, it is important to form proper lexical habits based on methodical enriching the lexicon and the grammatical rules. This positively influences the communication improvement – both oral and written.

The article presents the analysis of psycholinguistic regularities that influence the proper vocabulary acquisition, with the special attention paid to the memorising processes and the rules of proper memorising, as their knowledge is crucial for planning the work on enriching the lexicon and creating exercises on learning new vocabulary.

Key words: vocabulary acquisition, lexical habits, memorising, lexical exercises

Nauczanie języka obcego jest obecnie ukierunkowane na zdobycie umiejętności skutecznego porozumiewania się, a jego rezultatem powinno być sprawne władanie językiem jako narzędziem komunikacji i poznania. Głównym celem nauki języka obcego jest więc ukształtowanie kompetencji komunikacyjnej, u podstaw której leży kompetencja językowa (zwana również gramatyczną), czyli znajomość podstaw systemu języka pozwalająca na generowanie gramatycznie poprawnych zdań i ich rozumienie (wiedza językowa).

Kompetencja komunikacyjna kształtowana jest w oparciu o wiedzę językową i pozwala na posługiwanie się systemem języka w różnych kontekstach językowych i sytuacyjnych. Znajomość reguł użycia języka wpływa na poprawną realizację komunikacji. Jak słusznie stwierdził J. Brzeziński, „wykształcenie pełnej kompetencji komunikacyjnej jest oznaką osiągnięcia najwyższego celu nauczania języka obcego, czyli swobodnej komunikacji językowej uczącego się z rodzimym użytkownikiem języka docelowego. Jest to jednak proces bardzo długi”¹. O osiągnięciu pełnej kompetencji komunikacyjnej trudno zatem mówić w warunkach szkolnych. Zorganizowana nauka języka obcego ma jednak do spełnienia bardzo ważne zadanie – dać trwałe podstawy tego języka oraz pokazać, jak należy się uczyć, czyli jak samodzielnie przyswajać język obcy w oparciu o efektywne strategie uczenia się z zastosowaniem sprawdzonych materiałów dydaktycznych. Ważnym zadaniem nauczyciela jest zapoznavanie uczniów z najczęściej stosowanymi strategiami oraz istniejącymi na rynku wydawniczym podręcznikami i innymi wartościowymi materiałami dydaktycznymi.

Posługiwanie się językiem obcym w przypadku osób rozpoczynających naukę sprowadza się do naśladowania poznanych wzorców (reprodukcji poznanych elementów języka) i prób ich użycia w prostych sytuacjach komunikacyjnych. Stopniowe wzbogacanie języka nowymi wyrazami i konstrukcjami pozwala uczącym się na coraz większą swobodę w posługiwaniu się językiem obcym. Z czasem stosowanie/używanie języka w sytuacjach komunikacji językowej sprawia, że oprócz działań mownych o charakterze reproduktywnym działania językowe nabierają charakteru produktywnego.

¹ J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987, s. 74.

W celu ukształtowania kompetencji komunikacyjnej należy nie tylko przyswoić jednostki systemu językowego i zasady posługiwania się nimi, które przechowywane są w pamięci, lecz także dysponować umiejętnością dostosowywania wypowiedzi do warunków komunikacji. Aby komunikować się w języku obcym, poza znajomością języka, potrzebna jest znajomość pragmatyki językowej, tj. opanowanie reguł jego użycia. Jak pisze H. Komorowska, „Kompetentny użytkownik języka umie skutecznie zdobyć i przekazać informacje w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni w danej sytuacji”². Opanowanie języka powinno więc zagwarantować uczącym się realizację zamierzeń komunikacyjnych adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego.

Wyróżnia się kompetencje komunikacyjne w zakresie poszczególnych sprawności językowych, tj. rozumienia mowy ze słuchu, czytania, mówienia i pisanie. Poziom ich rozwoju u każdego z uczących się uzależniony jest od indywidualnych zdolności i potrzeb oraz od przyjętych celów nauczania. Na kompetencję komunikacyjną składają się: kompetencja leksykalna, gramatyczna, fonologiczna i ortograficzna.

Czynnikiem w znacznym stopniu utrudniającym, zakłócającym lub niekiedy nawet uniemożliwiającym komunikację językową może być niedostateczne opanowanie słownictwa. W najbardziej dziś rozpowszechnionym w nauczaniu języków obcych podejściu komunikacyjnym zaczęto zwracać na to uwagę, zmieniając funkcję słownictwa z elementu wypełniającego struktury gramatyczne na jednostkę w istotny sposób wpływającą na przebieg komunikacji i podlegającą systematycznej pracy nad jej przyswojeniem. Stałe poszerzanie zasobu leksykalnego oraz opanowywanie reguł gramatycznych wpływa na stopniowe doskonalenie przebiegu komunikacji językowej, zarówno w ustnej jak i w pisemnej jego formie. Dużego znaczenia nabiera kształtowanie nawyków leksykalnych, gdyż, jak słusznie stwierdza H. Komorowska, „blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznajomości potrzebnego słownictwa”³. Trudności w komunikacji występują z jednej strony w zakresie rozumienia percypowanej mowy, z drugiej zaś – podczas formułowania wypowiedzi. Dlatego też należy kształtować nawyki leksykalne zarówno w zakresie produktywnego, jak i receptywnego władania językiem.

Należy zauważyć, że określając umiejętności niezbędne w procesie komunikacji językowej najwięcej uwagi zwraca się na te, które łączą się z mechanizmem czynnego (produktywnego) władania językiem. Poświęca się im wiele uwagi w procesie nauczania w przeciwieństwie do umiejętności niezbędnych w kształtowaniu sprawności receptywnych, które pozwalają na odbieranie i rozumienie mowy oraz

² H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s. 9.

³ Ibidem, s. 115.

percepcję tekstów i adekwatną reakcję na zawarte w nich treści. Umiejętności te, od lat niedoceniane w procesie dydaktycznym, zaczynają zajmować w nim coraz więcej miejsca. Jednak nie zawsze nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że uczniowie mogą prawidłowo wypowiadać się używając ograniczonej ilości słownictwa i konstrukcji gramatycznych, a jednocześnie napotykać duże trudności w rozumieniu wypowiedzi współrozmówcy, co niejednokrotnie jest powodem ograniczenia pracy nad słownictwem receptywnym. Trudności w rozumieniu interlokutora i powstałe w ten sposób bariery komunikacyjne mogą znacząco obniżać poziom motywacji do nauki języka. Dlatego też należy zadbać o przyswojenie słownictwa wystarczającego dla potrzeb komunikacji, zarówno czynnego, jak i biernego. Ze względu na to, że prawidłowy przebieg procesu komunikacji językowej wymaga opanowania bogatego leksykonu, konieczność intensyfikacji pracy nad jego przyswajaniem nie budzi wątpliwości.

Optymalizowanie przyswajania obcojęzycznego słownictwa wymaga od nauczycieli stosowania, a niekiedy również opracowywania, materiałów dydaktycznych, których wprowadzenie przyspieszy ten proces oraz właściwego pokierowania nim. Nie jest to łatwe nawet dla osób doświadczonych w pracy dydaktycznej, które zmagają się z wieloma ograniczeniami (np. trudnościami w ilościowym i jakościowym doborze słownictwa, odpowiednio do poziomu językowego uczniów, ich potrzeb komunikacyjnych, zainteresowań, zabezpieczenia wystarczającej powtarzalności wprowadzanego słownictwa w celu jego trwałego przyswojenia przy ograniczonej liczbie godzin lekcyjnych itd.). W związku z tym dużego znaczenia nabiera zrozumienie, w jaki sposób można skutecznie wspomagać proces przyswajania leksyki i uczynić możliwym posługiwanie się słownictwem gwarantujące zdolność komunikowania się na odpowiednim poziomie.

Możliwość wpływu na intensyfikację procesu przyswajania słownictwa wymaga zrozumienia psycholingwistycznych podstaw zapamiętywania elementów języka, warunkujących prawidłowy przebieg tego procesu. Ich analiza, ze szczególnym uwzględnieniem procesów pamięciowych oraz prawidłowości zapamiętywania, stwarza szansę na jego usprawnienie. Znajomość czynników psychologicznych biorących udział w przyswajaniu języka (w tym leksyki) jest niezbędna w planowaniu pracy nad wzbogacaniem leksykonu, we właściwym przygotowaniu procesu dydaktycznego oraz przy projektowaniu ćwiczeń ukierunkowanych na przyswajanie materiału leksykalnego. W związku z tym przedstawimy krótką analizę czynników uczestniczących w przyswajaniu słownictwa, których znajomość ma podstawowe znaczenie dla osób projektujących materiały dydaktyczne i kierujących przebiegiem procesu nauczania i uczenia. Wiedza ta może okazać się przydatna również dla samych uczniów zainteresowanych pracą nad poszerzaniem zasobu słownictwa. Przejdźmy więc do krótkiej analizy wspomnianych wyżej czynników.

Przyswojenie leksyki języka obcego jest rezultatem procesu kognitywnego, który składa się z kilku etapów. Pierwszym z nich jest percepcja jednostki leksykalnej, która ma miejsce w pamięci sensorycznej⁴. Następnie jest ona przetwarzana w pamięci krótkotrwałej⁵ i przygotowywana do przejścia do magazynu pamięci długotrwałej. Opracowywanie napływających jednostek leksykalnych przez powtarzanie ma na celu ich utrzymanie w pamięci oraz wiązanie nowych wyrazów z tymi, które już znajdują się w pamięci długotrwałej⁶. Na kolejnym etapie wyrazy zostają przekazane do magazynu pamięci długotrwałej, z której mogą zostać przywołane i użyte w procesie komunikacji. Możliwość ich sprawnego przywoływania wpływa na jakość komunikacji. Niemniej jednak proces przywoływania informacji z pamięci może zostać zakłócony. Następuje to wówczas, gdy:

1. Dane są źle przechowywane, gdyż zostały źle skojarzone i zintegrowane dane mogą być odnalezione jedynie przez przypadek. Przyswajane dane powinny być na wszelkie sposoby zintegrowane z całym systemem skojarzeń i naszej dotychczasowej wiedzy. Nabywane dane (szczególnie słownictwo obcojęzyczne) korzystniej jest przyswajać w różnych sytuacjach i kontekstach, aby nie kojarzyły się tylko z jednym użyciem.
2. Dane mogą być zablokowane przez inne dane i trudno je wywołać. Przyswojone nowe dane są integrowane w dotychczasowy system skojarzeń, co powoduje zmianę istniejącej struktury i może uniemożliwić wywołanie danych, poprzednio łatwo dostępnych.
3. Trudne dotarcie do danych może być spowodowane tym, że nie były one wystarczająco często wywoływane i przypominane. Częste przypominanie gwarantuje szybkie dotarcie do danych⁷.

Aby przeciwdziałać trudnościom w przywoływaniu, należy przeanalizować czynniki, mogące mieć wpływ na proces zapamiętywania. Należą do nich:

1. sytuacja zapamiętywania,
2. właściwości jednostki,
3. aktywność jednostki w procesie zapamiętywania⁸.

⁴ Pamięć sensoryczna (ultrakrótką) dotyczy przechowywania informacji przez bardzo krótki czas po zakończeniu działania bodźca sensorycznego.

⁵ Pamięć krótkotrwała, zwana również pierwotną, świeżą i operacyjną (roboczą), ma ograniczoną pojemność, która wynosi 7±2 jednostki (litery, sylaby, wyrazy, związki wyrazowe itp.). Wielkość jednostki zależy od kompetencji językowej ucznia. Ograniczony jest także czas przechowywania w pamięci krótkotrwałej i wynosi on od kilku sekund do kilku minut.

⁶ Pamięć długotrwała to trwały magazyn zakodowanych śladów pamięciowych. Charakteryzuje się nieograniczoną pojemnością i czasem przechowywania.

⁷ J. Arabski, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice 1997, s. 119-120.

⁸ Z. Włodarski, *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa 1990, s. 145.

Na możliwość przywoływania materiału leksykalnego z pamięci może znacząco wpływać **sytuacja zapamiętywania**. Przyswajanie wszelkich informacji, również leksyki języka obcego, wymaga wytworzenia w komórkach mózgowych trwałych połączeń w trakcie rejestracji elementów znaczeniowych. Trwałość połączeń zależna jest od sposobu zapamiętywania. Nietrudno zauważyć, że zapamiętywanie mechaniczne nie gwarantuje trwałości oraz możliwości przywoływania informacji z pamięci w dowolnym momencie. Czysto pamięciowe przyswajanie słownictwa sprawia, że jest ono szybciej zapominane. Sytuacja ta jest powszechnie znana, a jej przykładem jest mechaniczne uczenie się słówek w celu zaliczenia sprawdzianu/kolokwium, po którym – jeśli nie są one używane – zostają w większości zapomniane. Konieczność zapamiętania dużej ilości nowej leksyki często sprawia, że dla wielu osób czynność ta łączy się z dużym wysiłkiem pamięciowym. Niemniej jednak, jak słusznie stwierdził W. Marton, przyswajanie obcojęzycznego słownictwa jest procesem, leżącym na granicy uczenia się przez zrozumienie i uczenia się pamięciowego⁹. Dużego znaczenia nabiera tworzenie asocjacji, gdyż nawet te elementy leksykalne, które początkowo wydają się być trudne do skojarzenia z już znanymi, mogą znaleźć odniesienie do pojęć ukształtowanych już w strukturze umysłowej. Poszukiwanie skojarzeń początkowo nie jest łatwe, lecz stopniowo staje się coraz szybsze. Nauczyciel powinien uświadamiać uczniom, że uczenie się czysto pamięciowe jest mało skuteczne, gdyż nie gwarantuje trwałości zapamiętywania i proponować stosowanie pewnych technik, które umożliwią przekształcenie takiego zapamiętywania w proces bardziej zbliżony do uczenia się ze zrozumieniem. Wskazanie uczniom korzyści płynących z zapamiętywania poprzez kojarzenie przyswajanych informacji oraz ich powtarzania pozwoli przekonać ich do takich form pracy, które pozwalają na wytwarzanie trwałych asocjacji zapamiętywanych elementów.

Skuteczne przyswajanie słownictwa związane jest z poszukiwaniem odpowiednich sposobów i strategii zapamiętywania. Jak pisze W. Marton, „uczeń posiadający właściwą strategię uczenia się języka obcego sam dąży do tego, aby jak najbardziej upodobnić uczenie się słownictwa do uczenia się ze zrozumieniem (...), wypracowuje sobie własny kod, ujmujący każdy nowy element w pewne relacje z całym dotychczas opanowanym materiałem leksykalnym”¹⁰. Warto więc zadbać o to, aby uczniowie nauczyli się organizować zapamiętywane słownictwo tak, aby przyswajane elementy tworzyły logiczną całość i mogły zostać łatwo włączane w system wiedzy, którą posiadają. Umiejętność organizowania leksyki jest bardzo ważna również ze względu na konieczność samodzielnej pracy nad

⁹ W. Marton, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa 1978, s. 106.

¹⁰ Ibidem, s. 106–107.

jej wzbogacaniem. Zorganizowanie, uszeregowanie i uporządkowanie materiału sprzyja trwałemu zapamiętywaniu, co potwierdziły prowadzone na całym świecie liczne badania eksperymentalne. W Polsce rezultaty takich badań pozwoliły na stwierdzenie, że logiczne przyswajanie informacji w porównaniu z zapamiętywaniem mechanicznym daje nawet dwudziestokrotnie większe efekty i to zarówno w odniesieniu do informacji zapisanych, jak i usłyszanych¹¹.

Możliwości przywoływania informacji z pamięci są tym większe, im lepiej zostały one skojarzone z materiałem opanowanym wcześniej, im bogatsze były skojarzenia oraz im częściej miały miejsce powtórzenia. Według J. Arabskiego, poznając nowy wyraz, „musimy zapamiętać jego brzmienie i stworzyć dlań strukturę semantyczną. Musimy wkomponować w cały system skojarzeniowy nowy ślad semantyczny i połączyć go z innymi, znanymi. Musimy stworzyć nową sieć skojarzeniową, gdyż nowy element burzy dotychczasową”¹².

Jednostki leksykalne są niekiedy zapamiętywane również podświadomie w procesach czytania i słuchania, wówczas gdy uczeń ma możliwość ich wielokrotnego przeczytania/usłyszenia lub gdy związane są z emocjami. Należy również zwrócić uwagę na możliwości przyswajania języka w drodze tzw. *imprintingu*, który pozwala zapamiętywać bez konieczności powtórzeń. Według A.A. Leontiewa, dla zaistnienia tego mechanizmu konieczne jest, aby to, co jest przedmiotem zapamiętywania, było zgodne z potrzebami i było wzmacniane przez zadowolenie¹³. W związku z tym, jak twierdzi J. Henzel, aby stworzyć warunki do żywiołowego i niekontrolowanego *imprintingu*, należy skłonić uczniów i studentów, aby wiele czytali, oglądali filmy i programy telewizyjne, słuchali radia i – oczywiście – kiedy tylko możliwe, kontaktowali się z naturalnymi użytkownikami języka¹⁴.

Warto zwrócić również uwagę na to, aby nauczyciele używali na lekcjach bogatych środków językowych z elementami ekspresji. Wywołujące emocje wypowiedzi nauczyciela dotyczące oceny postępów uczniów, wyrażające ich akceptację bądź niezadowolenie z osiągniętych przez nich wyników mogą zostać zapamiętane błyskawicznie i trwale.

Na przyswajanie słownictwa wpływają również **indywidualne cechy uczniów**, ich zdolności pamięciowe, umiejętność koncentracji uwagi¹⁵, zdolności kojarze-

¹¹ A.M. Wejn, B.J. Kamieniecka, *Tajemnice pamięci*, tłum. J. Dancygier, Warszawa 1976, s. 253.

¹² J. Arabski, *Przyswajanie...*, op.cit., s. 159.

¹³ A.N. Leontiew 1977 z: J. Henzel, *Imprinting jako sposób przyswajania kwantów informacji tekstowej i lingwistycznej*, [w:] *Glottodydaktyczne i kulturowe aspekty komunikacji językowej*, K. Janaszek, R. Gawarkiewicz (red.), Szczecin 2004, s. 65. Więcej o funkcjonowaniu tego mechanizmu zob. E. Dźwierżyńska, *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*, Rzeszów 2012, s. 67.

¹⁴ J. Henzel, *Imprinting...*, op. cit., s. 72.

¹⁵ Z. Włodarski, *Z tajemnic...*, op. cit., s. 67.

nia, silna motywacja itd. Zdolności zapamiętywania i długość przechowywania zapamiętanych informacji zależą od wieku uczniów i związanego z nim dominującego rodzaju pamięci. Dorośli łatwiej koncentrują uwagę, mają większą zdolność kojarzenia przyswajanych informacji. Przeważa u nich pamięć logiczna, podczas gdy u dzieci lepiej funkcjonuje pamięć mechaniczna, dzięki której zapamiętują one obcojęzyczne wyrazy w drodze imitacji i wielokrotnego powtarzania¹⁶. Wraz z wiekiem dzieci stopniowo następuje przechodzenie od pamięci mechanicznej do logicznej oraz od zapamiętywania niezamierzonego (pamięć mimowolna) do zamierzonego (pamięć dowolna)¹⁷.

Niebagatelne znaczenie w przyswajaniu słownictwa ma **aktywność uczniów** w procesie zapamiętywania. Niezbędne jest nastawienie na przyjmowanie i magazynowanie informacji, które związane są z takimi indywidualnymi cechami jednostki, jak motywacja oraz poziom aspiracji. Zbyt niski poziom tych cech nie mobilizuje do należytego wysiłku, zaś zbyt wysoki może być powodem niepowodzeń i niechęci do nauki.

Na trwałość przechowywania informacji ma wpływ siła początkowego wrażenia, a przede wszystkim emocjonalny stosunek do tego, co było postrzegane¹⁸. Silniejsze wrażenie wzbudzają te elementy, na które została zwrócona uwaga, lub te, które wzbudziły ciekawość. Według S. Garczyńskiego, uwaga tym bardziej jest pobudzona, tym bardziej skupiona i trwała, im mocniejsza jest motywacja¹⁹. Należy zauważyć, że motywacja ma ogromny wpływ na efekty uczenia się języka. Jej wzbudzenie i podtrzymanie na odpowiednim poziomie w ciągu całego kursu języka obcego jest jednym z centralnych problemów współczesnej dydaktyki²⁰. Motywacja sprawia, że mobilizujemy organizm do czynności mogących zapewnić skuteczne uczenie się. Często pod jej wpływem następuje skupienie uwagi na przyswajanych treściach, co czyni zapamiętywanie procesem efektywnym. Trwałość zapamiętywania może zagwarantować regularne uczenie się przy dużej koncentracji uwagi. Systematyczna praca sprawia, że przyswajane informacje łączą się w pamięci z już istniejącymi i przechodzą do magazynu pamięci długotrwałej.

Istotne znaczenie ma również świadome uczestnictwo uczniów w procesie zapamiętywania słownictwa, które może w znaczący sposób wpływać na jego przebieg. Jak słusznie zwraca uwagę M. Szalek, od stopnia zaangażowania i aktywności ucznia, od jego umiejętności pokierowania własną pracą, a także od

¹⁶ T. Woźnicki, E. Zawadzka, *Fazy procesu przyswajania języka obcego*, Warszawa 1981, s. 35.

¹⁷ M. Jagodzińska, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk 2003, s. 186.

¹⁸ A.M. Wejn, B.J. Kamieniecka, *Tajemnice pamięci*, tłum. J. Dancygier, Warszawa 1976, s. 12.

¹⁹ S. Garczyński, *Motywacja w nauce języków*, „Języki Obce w Szkole” 1967, nr 5.

²⁰ M. Szalek, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*, Poznań 2004, s. 50.

zaakceptowania przez niego celów działalności ćwiczebnej i warunków, w jakich ona przebiega, zależy praktycznie wszystko²¹.

Na skuteczność zapamiętywania, jak wspomniano wyżej, wpływać może wysoki poziom motywacji czy zainteresowania. Informacje ciekawe, mające dla jednostki ważne znaczenie, które wywarły na niej wrażenie i na których została skupiona uwaga, są dłużej i trwalej przechowywane w pamięci. Trudne, a wręcz niemożliwe w nauce języka jest dostarczanie uczniom informacji, które będą interesujące dla wszystkich. Niemniej jednak należy starać się, aby prezentowane treści sprzyjały utrzymaniu uwagi uczniów i zapewniały właściwą percepcję i przetwarzanie materiału. Nauczyciele powinni starać się przykuć uwagę uczniów dobierając ciekawe materiały i właściwie je prezentując. Aby wspomóc koncentrację uwagi, warto stosować środki poglądowe oraz pomoce multimedialne, które angażując wiele zmysłów, uaktywniają uczniów, zwiększają ich zainteresowanie prezentowanymi treściami.

Koncentracja uwagi, która jest koniecznym warunkiem uczenia się, zazwyczaj wymaga świadomego wysiłku. Aby zapamiętać określone informacje, najlepiej jest próbować skoncentrować na nich uwagę. Skupienie uwagi czyni zapamiętywanie procesem efektywnym. Regularne uczenie się przy dużej koncentracji uwagi pozwala na trwałe zapamiętywanie. Przeciętnie jesteśmy w stanie uważnie słuchać przez około 20 minut, a największy spadek koncentracji uwagi ma miejsce po około jednej godzinie nauki. Po upływie tego czasu koncentracja uwagi w przypadku braku krótkich i regularnych, około 10-minutowych przerw, jest utrudniona²². Aby zapobiec zmęczeniu, należy unikać jednostajnej długotrwałej pracy. W jej trakcie dobrze jest wprowadzać krótkie przerwy lub urozmaicać formy pracy nie dopuszczając do zaburzeń procesu percepcji. Działania takie pozwalają dłużej skoncentrować uwagę, a – jak wiadomo – skupienie uwagi pozwala na łatwiejsze, szybsze i trwalsze zapamiętywanie.

Znajomość wyżej przedstawionych prawidłowości, związanych z funkcjonowaniem procesów pamięciowych i indywidualnych możliwości uczniów, stwarza szansę na wypracowanie efektywnych metod i technik opanowywania słownictwa. Stosowanie adekwatnych do warunków nauczania strategii i technik oraz wykonywanie różnorodnych, specjalnie opracowanych ćwiczeń leksykalnych może stać się narzędziem pozwalającym uczniom na szybkie i trwałe przyswojenie słownictwa języka obcego. Dysponowanie bogatym leksykonem oraz przyswojenie reguł użycia słów i związków wyrazowych w określonych kontekstach i sytuacjach językowych z kolei pozwoli biegłe posługiwać się językiem obcym, zaś sprawnie

²¹ Ibidem, s. 13.

²² A. Batko, *Jak osiągnąć sukces w nauce?*, Kraków 1998, s. 67.

przebieg komunikacji dla osób przyswajających język stanie się źródłem motywacji do dalszej pracy nad poszerzaniem leksykonu.

Najwyższy poziom motywacji można zapewnić wówczas, gdy uczniowie przyswoili taki zasób słownictwa aktywnego, który pozwala im przekazać informacje i wyrazić własne myśli w sposób zrozumiały oraz rozumieć współrozmówcę dzięki biernemu przyswojeniu zasobu słownictwa. Zanim to jednak nastąpi, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie napotykają na wiele trudności, które trzeba przezwyciężyć, aby nie pozwolić na osłabienie motywacji. Wymaga to od nauczycieli kreatywności oraz pracy nad doбором lub opracowywaniem materiałów dydaktycznych, które stworzą szansę na szybkie i efektywne przyswojenie słownictwa szczególnie cennego w procesie komunikacji.

System ćwiczeń, których wykonywanie zwiększa efektywność przyswajania leksyki, został opracowany na materiale języka rosyjskiego, a jego efektywność potwierdzona eksperymentalnie²³. Ćwiczenia te powstały w oparciu o analizę literatury dotyczącej psychofizjologicznych i lingwistycznych podstaw zapamiętywania, zagadnień związanych z prawidłowościami organizacji i funkcjonowania leksykonu oraz stosowania strategii pamięciowych. Przeprowadzona analiza prac pisemnych umożliwiła odnotowanie najczęściej pojawiających się błędów, a analiza badań ankietowych pozwoliła na wyodrębnienie najczęściej stosowanych sposobów zapamiętywania leksyki. Opracowany system ćwiczeń ma za zadanie ograniczyć negatywne oddziaływanie zjawiska interferencji nie tylko międzyjęzykowej, ale i wewnątrzjęzykowej oraz doprowadzić do znacznego ograniczenia popełnianych błędów. Oprócz ćwiczeń *stricte* leksykalnych znajdują się tu również takie, których celem jest wzrost koncentracji uwagi, zwiększanie pojemności pamięci oraz doskonalenie pamięci wzrokowej i słuchowej. Mają one na celu zwiększenie zdolności pamięciowych istotnych w przyswajaniu słownictwa. Ćwiczenia te mogą być wykonywane zarówno pod kontrolą nauczyciela, jak i w pracy samodzielnej. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest zapoznanie uczniów z ćwiczeniami, które można wykonywać samodzielnie. Przebiegająca pod kontrolą nauczyciela praca ma na celu wdrożyć uczniów do prawidłowego ich wykonywania i zapoznać ich z możliwościami wpływu tych ćwiczeń na zwiększanie zdolności przyswajania informacji, w tym również wzrost ilości przyswajanego słownictwa.

Możliwości intensyfikacji procesu przyswajania obcojęzycznego słownictwa należy upatrywać więc w prawidłowej organizacji procesu nauczania/uczenia się języka z zastosowaniem odpowiednich ćwiczeń leksykalnych. Skuteczność proponowanego systemu ćwiczeń jest możliwa dzięki uwzględnieniu przy ich opracowywaniu podstaw psychologicznych, a zwłaszcza przebiegu procesów pamięci-

²³ Projekt systemu ćwiczeń oraz ich eksperymentalna weryfikacja zostały przedstawione w monografii E. Dźwierzynska, *Sposoby optymalizacji...*, op. cit.

ciowych i prawidłowości zapamiętywania (które skrótowo zostały przedstawione wyżej) oraz dostosowaniu ich do konkretnych warunków nauczania. Poszukiwanie optymalnych rozwiązań podczas opracowywania materiałów dydaktycznych lub w trakcie dostosowywania już istniejących do konkretnych warunków nauczania obcojęzycznego słownictwa ma szansę okazać się efektywne pod warunkiem uwzględnienia opisanych wyżej procesów. Materiały te umożliwią skuteczne wspomaganie uczniów w procesie poszerzania leksykonu oraz kształtowania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnej.

Bibliografia

- Arabski J., *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice 1997.
- Batko A., *Jak osiągnąć sukces w nauce?*, Kraków 1998.
- Brzeziński J., *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987.
- Chmielewska E., Stypułkowska J., *Pamięć krótko- i długotrwała*, [w:] *Materiały do Nauczania Psychologii*, Z. Włodarski (red.), seria I, t. 5, Warszawa 1986, s. 282-312.
- Dobrołowicz W., *Psychologiczne problemy uwagi kognitywnej*, Kielce 1978.
- Dobrołowicz W., *Psychologia uwagi*, Lublin 1985.
- Dźwierzynska E., *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*, Rzeszów 2012.
- Garczyński S., *Motywacja w nauce języków*, „Języki Obce w Szkole” 1967, nr 5.
- Henzel J., *Imprinting jako sposób przyswajania kwantów informacji tekstowej i lingwistycznej*, [w:] *Glottodydaktyczne i kulturowe aspekty komunikacji językowej*, K. Janaszek, R. Gawkiewicz (red.), Szczecin 2004.
- Jagodzińska M., *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk 2003.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Marton W., *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa 1978.
- Studenska A., *Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemacierzystego*, Warszawa 2005.
- Szałek M., *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*, Poznań 2004.
- Wejn A.M., Kamieniecka B.J., *Tajemnice pamięci*, (tłum. J. Dancygier), Warszawa 1976.
- Włodarski Z., *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa 1984.
- Włodarski Z., *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa 1990.
- Woźnicki T., Zawadzka E., *Fazy procesu przyswajania języka obcego*, Warszawa 1981.

канд. пед. н. Марина Геннадьевна Гец

Минский государственный лингвистический университет, Минск

Кафедра педагогики и методики высшей школы

тел. +375 172 88 25 64

e-mail: pm_highschool@mslu.by

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

STRESZCZENIE

Modelowanie spersonalizowanego nauczania języka obcego

W artykule przedstawiony został spersonalizowany model nauczania języków obcych. Przesłanką projektowania podanego modelu jest gotowość wykładowców oraz nauczycieli do innowacyjnej działalności. Na przykładzie wykładu zilustrowane są przemiany w funkcjach wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Szczególna uwaga zwrócona jest na kompleksowe wykorzystanie spersonalizowanych technologii edukacyjnych.

Słowa kluczowe: modernizacja edukacji, działalność innowacyjna, paradygmat edukacyjny, nauczanie spersonalizowane, technologie pedagogiczne

SUMMARY

Development of Learner-centered Model of Foreign Language Learning

Incremental modernization of higher education aiming at quality enhancement brings about transformations of the aim and concept, management and structure, content, technologies and techniques, teaching aids and resources, diagnostic, evaluation and assessment tools. Innovations are perceived as qualitative changes turning ideas into novelties in the educational process and its management. Innovative techniques of learner-centered foreign language teaching can sort out differences between a constantly growing level of imposed demands and requirements to the level of language acquisition and lagging level of personal socio-psychological readiness for them of the subjects of educational process.

Key words: modernization of education, innovative activity, educational paradigm, learner-centered teaching, techniques and technologies

Поступательная модернизация всех форм образования от дошкольного до высшего и последипломного в направлении совершенствования качества вызывают трансформации в целевом и концептуальном блоках, организационной структуре и управлении, содержании образования, научно-методическом и программно-планирующем блоках, педагогических технологиях и средствах обучения, системе диагностики, мониторинга, контроля и оценки результатов образования и педагогической деятельности. Важнейшей составляющей качественных изменений является инновационная деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом. Инновационная деятельность может обеспечить разрешение одного из противоречий образовательной деятельности между постоянно растущим уровнем требований, предъявляемых характером деятельности в условиях её интенсификации, и отстающим от этого уровнем социально-психологической готовности участников образовательного процесса.

В эволюции отношения преподавателей / учителей к новшествам, особенно к их навязыванию, К. Ушаков выделил пять фаз: отрицание, сопротивление, исследование, вовлеченность, традиционализация¹. В исследовании О.С. Советовой «Социальная психология инноваций» было выделено 4 категории отношений к разным типам инноваций и даны их описания: консерватор, умеренный, инноватор, радикальный инноватор². Если соотнести известные слоганы с типичными портретами, то оказывается, что консерватор руководствуется высказыванием «Семь раз отмерь, один отрежь», в то время как радикальный инноватор действует по принципу «Старое под новое не подкрасишь». О необходимости проявлять разумную осмотрительность твердят инноваторы, а «убрать камни с пути» предлагают умеренные в отношении к инновационной деятельности педагоги.

Проведённое нами анкетирование по методике Э. Роджерса было направлено на выявление позиции его участников в отношении инноваций³. В нём приняли участие магистранты, обучавшиеся и обучающиеся в данный момент по образовательной программе «Инновации в обучении иностран-

¹ К.П. Ушаков, *От отрицания до вовлечённости. Модель поведения администратора, внедряющего инновации*, «Директор школы» 1996, №5, s. 4-5.

² О.С. Советова, *Социальная психология инноваций (основания, исследования, проблемы)*: дисс. ... док. пед. наук: 19.00.05, Санкт-Петербург 1998, s. 26.

³ Э. Роджерс, Р. Агарвала-Роджерс, *Коммуникации в организациях*, Москва 1980, s. 105.

ным языкам», преподаватели иностранных языков учреждений высшего образования Республики Беларусь и учителя учреждений общего среднего образования, проходившие повышение квалификации в учреждении образования «Минский государственный лингвистический университет» Республика Беларусь. Всего было обработано 168 анкет. По итогам опроса оказалось, что 14 человек или около 9% опрошенных считают, что для них важно личное активное участие в экспериментально-поисковой деятельности. Они способны генерировать новые идеи и выдвигать гипотезы. Среди опрошенных новаторов поровну преподавателей университетов и учителей учреждений общего среднего образования, большинство имеют педагогический стаж до 5 лет. К сожалению, среди магистрантов, поступивших в практико-ориентированную магистратуру и обучающихся по образовательной программе «Инновации в обучении иностранным языкам» новаторов не оказалось. Вместе с тем, проектирование образовательной среды, способствующей формированию субъектности учащегося может быть наиболее успешно реализовано при условии, что сам преподаватель / учитель относится к категории инноватора.

Достаточно позитивно («ранние последователи») оценили своё отношение к инновациям в профессиональной деятельности 50 человек или около 30% участников анкетирования. К этой группе отнесли себя и весьма умудрённые преподаватели и учителя (30 и более лет педагогического стажа), и те, у кого за плечами 10-15 лет трудовой деятельности. В меньшинстве (8 человек) оказались молодые учителя и преподаватели.

Высказанные мнения по стабильному и взвешенному отношению к инновациям большинства участников опроса – 90 человек или 53% опрошенных – свидетельствуют об осторожном отношении к инновациям в языковом образовании, о необходимости действовать, обновляться, но не рисковать. К четвёртой группе себя отнесли 9 человек (около 5%), к пятой – 7 человек (около 3%) с самым продолжительным педагогическим стажем до 40 лет и изрядной долей скепсиса относительно перемен. Данные опроса, в целом, довольно оптимистичные и позволяют судить о готовности преподавателей и учителей иностранных языков к системным, взвешенным, ведущим к оптимизации образовательного процесса новшествам.

По мнению А.В. Хуторского, в соответствии с доминирующей ориентацией, системы обучения можно разделить на 7 групп: природосообразные, культуросообразные, креативные, оргдеятельностные, интенсивные, ремесленные (коучинг, наставничество, репетиторство, тьюторство), личностно-ориентированные⁴.

4 А.В. Хуторской, *Педагогическая инноватика*, Москва 2008, s. 145.

Природосообразная система обучения имеет концентр в виде принципа природосообразности, согласно которому роль личностной сущности учащегося, свободного выбора и свободного развития первична. Если в образовательной системе заложены возможности для развития и саморазвития каждой личности, приращения её созидательного потенциала, то врождённые и приобретённые качества и способности будут взаимодополняться, а не противоречить природной и социальной сущности обучающегося. Эта система в определённой степени противоречит культуросообразной модели обучения, нацеленной на воспитание личности в духе диалога культур, с культуроведческой мировоззренческой направленностью. Наиболее перспективными в соизучении языков и культур видятся: стратегия максимального расширения познавательных возможностей и активизации интуиции учащихся, стратегия проектирования технологий формирования субъектности учащегося, диалоговая стратегия, нацеленные на достижение осознанных, взвешенных эволюционных преобразований в обучающей и самостоятельной деятельности. Под учебно-познавательными стратегиями, вслед за А.В. Щепиловой, В.В. Архиповым, A.D. Cohen, R.L. Oxford мы понимаем относительно устойчивые, стабильные системы взаимосвязанных, планируемых и употребляемых намеренно способов деятельности, направленных на эффективное решение конкретных познавательных задач⁵.

Креативные системы обучения имеют творческую ориентацию, это проективное, вероятностное обучение, креативный процесс, имеющий целью создание креативной личностью креативного продукта. Креативные системы, рассматриваемые с позиции педагогики творчества, нацелены на развитие креативности как одной из творческих способностей индивида – способности быть творцом. Творчество как способность к ситуативно не стимулируемой продуктивной деятельности предполагает наличие креативности как интеллектуальной активности субъекта при осуществлении творческой деятельности, способность выходить за рамки заданной ситуации⁶.

Оргдеятельностные системы обучения опираются на разработки системно-мыследеятельностной методологии Г.П. Щедровицкого. Их задачами является формирование навыков мысленной коммуникации, мыследействия и рефлексии в ходе развёртывания образовательной практики по своему учебному предмету (развивающее обучение, коллективные, групповые, парные формы обучения).

⁵ А.В. Щепилова, *Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис.д-ра пед. наук.; спец.: 13.00.02*, Москва 2003, s. 30.

⁶ Д.Б. Богоявленская, *Психология творческих способностей*, Москва 2002, s. 134.

Интенсивные системы обучения способствуют усвоению большего количества информации за единицу времени, быстрому научению действиям, скорейшему формированию и совершенствованию навыков и развитию умений. Они не способствуют, например, развитию творчества, решению задач на повышенном уровне. В таких системах по-прежнему ведущая роль принадлежит преподавателю.

Традиционные новаторы, как правило, работают в рамках авторских систем обучения. Они являются непревзойдёнными профессионалами и поэтому модели их педагогической деятельности плохо поддаются дублированию, широкому распространению и массовому внедрению. Эти системы способствуют продвижению к глубинным знаниям, восхождению к новшествам и открытиям. Все вышеперечисленные системы использовались и в настоящее время используются в процессе обучения иностранным языкам.

Идеи проектирования распространяются на уровень педагогических систем, образовательной среды, содержания обучения и воспитания, образовательных технологий, предполагаемых результатов личностного развития⁷. Проектные свойства и преобразовательные характеристики постепенно начинают присваиваться педагогическим процессом и образовательной системой в целом. Практические возможности проектной деятельности в образовании ещё более расширились с появлением и интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий. Проектные образовательные технологии успешно применяются при сравнении разных языков, особенностей языковой и концептуальной картин мира, национальных и иных черт языковой личности, дискурсивных практик.

Прикладное применение сопоставительных исследований отражается в методиках и технологиях обучения родному, вторым и последующим иностранным языкам. Контрастивные исследования позволяют выявить важные закономерности и предвидеть тенденции развития на основе оперирования конкретным материалом ряда языков и методов обучения им. Применение динамической синхронии как методологической основы лингвистических и педагогических исследований представляется актуальным в контексте процессов глобализации и интенсификации межъязыковых и межличностных контактов.

М.А. Ариян определяет парадигму как методологическую категорию, которая моделирует научно-исследовательскую деятельность, одновременно регламентирует практическую образовательную деятельность и транс-

⁷ И.А. Колесникова, *Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений*, Москва 2008, s. 288.

формируется под воздействием последней. Это некий методический эталон, закрепивший в себе все новое и современное на данный момент времени в форме фундаментальных знаний, ценностей, убеждений, а также образцов деятельности⁸. В личностно-ориентированной парадигме доминирует образование общечеловеческих качеств учащихся и преподавателей над узкими целями учебных предметов, рассматриваемых как средства развития личности.

Рассмотрим основные черты традиционного и личностно-ориентированного обучения иностранным языкам и на примере лекции как одной из форм организации учебного процесса и попытаемся определить, какие образовательные технологии обеспечивают качественные трансформации при личностно-ориентированном обучении (см. табл. 1).

Стремление субъективизировать обучение, передать функции нормотворчества, отбора и/или уточнения содержания, организации диалога и других форм учебного взаимодействия, контроля и самоконтроля являются значимым потенциалом личностно ориентированного обучения. Они составляют концептуальную основу образовательных технологий, среди которых наиболее эффективными и доказавшими на практике свою состоятельность в овладении иностранными языками являются автономное учение, блочно-модульная технология, коучинг. Если студенты готовят презентации, участвуют в дискуссии, вовлечены во взаимопроверку, у них происходит очень важный переход к пониманию и применению теории через описание, объяснение, интерпретацию. Когда они могут осуществить экспертизу и высказаться критически в процессе выполнения и оценки проекта, участия в симуляции, дебатах или разборе ситуации (кейса), можно диагностировать появление у них готовности изменить, проявить активность и творчество, создать. Личная заинтересованность превращается в субъектную позицию. Деятельностный компонент личностно-ориентированных технологий направлен на переориентацию учебного процесса с получения готовых знаний на самостоятельное решение поставленных задач, на активное включение самого ученика в учебно-познавательную поисковую деятельность, на овладение способами учения во всех ее видах.

⁸ М.А. Ариян, *Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе*, «Иностранные языки в школе» 2012, №10, с. 3.

Таблица 1. Сравнительно-сопоставительная характеристика традиционного и личностно-ориентированного обучения

Неварьируемые условия	Основные характеристики традиционного обучения	Изменения	Основные характеристики личностно-ориентированного обучения	Преимущества
Аудитория около 100 студентов, лекция; проводится дважды в неделю, лектор использует наглядно-иллюстративный способ введения материала, не меняя его в течение всего курса. Студентам предлагается абстрактный теоретический материал в отличие от практико-ориентированного содержания других дисциплин. Владение материалом важно для будущей профессии.	Лектор не использует никаких приёмов для организации взаимодействия студентов с материалом и другим, студенты знают, что им ожидать, привыкают, теряют интерес к предмету. Содержание материала необходимо запомнить. Он предоставляется изолированно, без связи с практической деятельностью. Студенты не осознают важность и практическую значимость материала.	Лектор предлагает образовывать до 20 групп (по 5-6 человек) в зависимости от количества аспектов проблемы или от отношения студентов к ним. Группы готовят презентации, преподаватель практикует лекции наоборот – «перевёртыши» «flipped classes», задания для языкового, в том числе, электронного портфолио. Студенты практикуют взаимообучение и взаимоконтроль внутри групп, проводят лекционные презентации со всем потоком. Группы самостоятельно отбирают дополнительный материал, проводят мини-исследования, готовят опросники, кейсы, письменные и учебно-исследовательские задания. Практикуются интерактивные, эвристические, парные и пр. лекции.	Лектор регулярно использует специфические для данной дисциплины приёмы организации взаимодействия на лекции с материалом, с другими студентами или с лектором. Преподаватель использует приёмы / образовательные технологии в соответствии с интересами групп и отдельных студентов; постоянно поддерживает положительную мотивацию овладения содержанием дисциплины, предлагает эвристические и практико-ориентированные проблемные задания, разнообразные приёмы рефлексии, использует блочно-модульную технологию подачи материала.	Лектор получает информацию о работе отдельных студентов и групп; студенты взаимодействуют с теми студентами из других групп, с которыми они обычно не общаются и расценивают это позитивно. Студенты овладевают материалом на уровне понимания и применения, как следствие несут ответственность за результаты учебно-познавательной деятельности. Лектор при меняет рейтинговую или альтернативную систему оценивания.

Появление новых методов и технологий обучения осуществляется практически синхронно в разных образовательных пространствах, верификация научных гипотез и других теоретических умозаключений, лежащих в их основе, весьма эффективна на основе исследований близких и неродственных языков, а также систем обучения им, существующих в разных странах. Проблема отчуждения теории обучения от обучения и от его субъектов (учащихся, педагогов, управленцев) может быть решена через личностно-ориентированное обучение, согласно которому цели, результаты и сам процесс обучения обуславливаются личностью учащегося как объединяющего компонента системы.

Библиография

- Ариян М.А., *Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе*, «Иностранные языки в школе» 2012, №10, с. 2-8.
- Богоявленская Д.Б., *Психология творческих способностей*, Москва 2002.
- Колесникова И.А., *Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений*, Москва 2008.
- Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р., *Коммуникации в организациях*, Москва 1980.
- Советова О.С., *Социальная психология инноваций (основания, исследования, проблемы): дисс. ... док. пед. наук: 19.00.05*, Санкт-Петербург 1998.
- Ушаков К.П., *От отрицания до вовлечённости. Модель поведения администратора, внедряющего инновации*, «Директор школы» 1996, №5, с. 4-5.
- Хуторской А.В., *Педагогическая инноватика*, Москва 2008.
- Щепилова А.В., *Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис. д-ра пед. наук; спец.: 13.00.02*, Москва 2003.

канд. пед. н. Лариса Павловна Гимпель

Минский государственный лингвистический университет, Минск

Кафедра педагогики

тел. +375 172 94 71 14

e-mail: 15Larisa15@mail.ru

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ
ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

STRESZCZENIE

**Modelowanie procesu kształtowania twórczej osobowości
przyszłego nauczyciela za pomocą środków kształcenia
ogólnopedagogicznego**

Artykuł prezentuje model teoretyczny kształtowania twórczej osobowości przyszłego nauczyciela podczas kształcenia ogólnopedagogicznego dzięki połączeniu trzech komponentów o podporządkowaniu hierarchicznym: docelowego, treściowego i procesowego. W strukturze komponentu docelowego wydziela się cele strategiczne, taktyczne, operacyjne i osobowościowe studenta, specjalisty. Komponent treściowy opisany jest w kontekście jego funkcji, wiedzy ogólnopedagogicznej, umiejętności pedagogicznych; pokazany jest potencjał dyscyplin pedagogicznych wykładanych na uczelni wyższej, praktyki pedagogicznej, działalności szkoleniowej i naukowo-badawczej studentów, zapewniający kształtowanie twórczej osobowości przyszłego nauczyciela. Komponent procesowy przedstawiony jest w całości zasad, etapów tworzenia i warunków dydaktycznych kształtowania twórczej osobowości przyszłego nauczyciela.

Słowa kluczowe: osobowość twórcza, modelowanie, kształcenie ogólnopedagogiczne, kształtowanie

SUMMARY

Modeling of the process of the future teacher's creative personality formation by means of general pedagogical training

The article presents a theoretical model of the future teacher's creative personality formation in the process of general pedagogical training in the interconnection of its three hierarchically subordinated components: target, content and process ones. The target component structure includes strategical, tactical, operative and personal targets of a student, a future specialist. The content component is presented in the context of its functions, general pedagogical knowledge, pedagogical skills; it's also shown the potential of pedagogical disciplines studied at university, pedagogical practical training, study and research activity, all the factors that ensure future teacher's creative personality formation. The process component is represented as a set of principles, formation stages and didactical conditions of the future teacher's creative personality formation.

Key words: creative personality, modeling, general pedagogical training, formation

Творческая личность – достаточно многоликий собирательный образ. Для нее характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность в их органическом единстве с высоким уровнем развития творческих способностей, что в совокупности позволяет ей достигнуть социально и лично значимых творческих результатов в определенных видах деятельности.

Формирование творческой личности – сложный, длительный и многофакторный процесс. Он представляет собой специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие преподавателя и студентов, целью которого является становление у будущих учителей параметров творческой личности: направленности, свойств, качеств, способностей, готовности к творческой деятельности. Сложность, а порой непредсказуемость процесса формирования творческой личности требует тщательного прогнозирования, моделирования с учетом всех его аспектов.

Моделирование создает возможности для более глубокого проникновения в сущность изучаемого явления и позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании. Под моделированием понимают метод познания, основанный на высшей форме обобщения

и используемый для более полного, наглядного представления исследуемого объекта¹. Моделирование выступает и как процесс, и как деятельность, осуществляемые в тесном единстве. Моделирование как процесс – это сложная мыслительная деятельность, в состав которой в качестве компонентов включены процессы восприятия, памяти, воображения, мышления; представлены цели, мотивы, его субъекты, способы и средства организации, прогнозируемый результат. Моделирование как деятельность носит конструктивный, исследовательский характер и предполагает активные действия исследователя по анализу конкретной ситуации, извлечению из памяти и рассмотрению различных вариантов преобразования образной и вербальной части модели. Моделирование ведет к построению модели с целью познания реально сложившейся ситуации. В общем виде модель есть абстракция, представляющая промежуточное звено между теоретическим абстрактным мышлением и объективной действительностью. Модель рассматривается как конструкция, где представлены символы человеческого опыта и мышления, создана систематизированная репрезентация объекта с целью его понимания, объяснения.

Назначение создаваемой модели – отразить взаимосвязь ее структурных (цель, задачи, содержание, методы, средства, формы) и функциональных (познавательная, процессуальная, рефлексивная) составляющих. В структуре нашей теоретической модели мы выделяем три иерархически соподчиненные и взаимосвязанные компонента: целевой, содержательный и процессуальный (рисунок 1).

Целевой компонент отражает общий замысел модели, базируется на теоретико-методологических основаниях ее построения, его основное назначение – задать логику движения по достижению предполагаемого результата. Цели воспитания как таковые определяются ценностями общества в конкретный исторический период. Цель является системообразующим компонентом любой системы, любого процесса, в том числе и педагогического. Педагогическая сущность цели в том, что она рассматривается как заранее запланированный результат, на достижение которого направлены все усилия педагогической деятельности. Процесс осознанного выявления и постановки целей предстоящей деятельности педагогом называют целеполаганием.

¹ М.В. Кларин, *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*, Москва 1994, s. 18.

Рисунок 1. Структура теоретической модели формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки (автор Л.Г.)



Для целевого компонента теоретической модели характерна определенная иерархическая соподчиненность целей: стратегические цели → тактические цели → оперативные цели → личностные цели студента, специалиста.

Разработка стратегических целей осуществляется в рамках социального заказа системе высшего образования, который сформулирован в нормативно-правовых государственных актах. В Кодексе Республики Беларусь об образовании записано: «Целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося»².

Тактические цели теоретической модели формирования творческой личности студента детерминированы нормативно заданными целями и опосредованы условиями и особенностями конкретного учебного заведения. Согласно Ю.М. Швалбу: 1) цель должна быть комплексной, сочетая в себе абстрактное и конкретное; 2) в основание цели должны быть положены: модель личности выпускника, данные современных исследований, социальный заказ; 3) формулировка цели должна содержать в себе модель желаемого результата; 4) цель должна учитывать основные тенденции развития города, страны, мирового сообщества; 5) цель должна быть ориги-

² Кодекс Республики Беларусь об образовании, Минск 2011, s. 20.

нальной, отражая и одновременно формируя самобытность учреждения образования³.

В ряду оперативных целей учебной деятельности, обеспечивающих становление творческой личности будущего учителя, мы рассматриваем: формирование внутренней мотивации, установок и готовности к творческой учебной, а в перспективе – к профессиональной деятельности; подготовку студентов к профессиональной деятельности в ситуации постоянных преобразований; развитие у них нестандартного (оригинального, дивергентного) мышления, обобщенных умений, рефлексии, направленности на достижение результата, инициативности, самостоятельности и т. д.

Гуманизация и демократизация всех сфер жизнедеятельности современного общества предполагает оптимальное соотношение стратегических, тактических, оперативных целей и личностных целей ученика, студента. В случае совпадения целей общества с личностными целями человека можно ожидать высокую эффективность его деятельности, коррелирующую с проявлением инициативы, творчества, инноваций, что является наиважнейшим показателем успешности конкретного человека и общества в целом. Важнейшей задачей педагога является педагогически грамотное соотнесение всех нормативно заданных «сверху» внешних целей с личностными целями студента.

Реализация целевого компонента теоретической модели в формате данного исследования предполагает совместное (педагог + студенты) определение цели формирования творческой личности согласно заданной логике (социальный заказ $\leftrightarrow$ вуз $\leftrightarrow$ педагог $\leftrightarrow$ студент). Схематично целевой компонент теоретической модели формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки показан на рисунке 2.

Содержательный компонент теоретической модели раскрывает возможности общепедагогической подготовки по формированию творческой личности будущего учителя. Основная задача, реализуемая средствами общепедагогической подготовки, – научить будущего учителя жить и творить в динамично развивающемся мире, в определенных социально-экономических условиях. Структура общепедагогической подготовки студентов на первой ступени высшего образования включает в себя: изучение педагогических дисциплин и спецкурсов по педагогике, все виды педагогической практики, учебно-научно-исследовательскую деятельность студентов (см. таблицу).

3 Ю.М. Швалб, *Психологические модели целеполагания*, Киев 1997, s. 41.

Рисунок 2. Целевой компонент теоретической модели формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки (автор Л.Г.)



Анализ исследований С.И. Архангельского, И.И. Казимирской, В.А. Сластенина, В.П. Тарантея, И.И. Цыркуна и др. показал, что общепедагогическая подготовка студентов педагогических факультетов в гуманитарном вузе обладает достаточным дидактическим потенциалом, обеспечивающим формирование творческой личности будущего учителя. Содержание общепедагогической подготовки в совокупности своей целенаправленно оказывает влияние на все структуры творческой личности, проходит через «фильтр» выявленных критериев, и «обналичивается» в качестве определенного уровня (индивидуально для каждого студента) ее сформированности.

Содержательное насыщение общепедагогической подготовки представлено ее функциями, общепедагогическими знаниями, педагогическими умениями.

Вслед за А. П. Шевченко-Ни⁴, мы выделяем следующие функции общепедагогической подготовки: внутренние – образовательная, развивающая, воспитательная, – отражающие природу общепедагогической подготовки; внешние – координирующая и интегративная, – выражающие соотношение общепедагогической подготовки и других компонентов профессиональной подготовки.

⁴ А.П. Шевченко-Ни, *Общепедагогическая подготовка студентов гуманитарных вузов*, Самара 1992, s. 25.

Таблица. Структура общепедагогической подготовки студентов гуманитарного вуза на первой ступени высшего образования (автор Л.Г.)

Семестры	Педагогические дисциплины	Спецкурсы по педагогике	Педагогическая практика	Учебно-исследовательская работа	Научно-исследовательская работа
1	История педагогики			Рефераты, Аннотации	Мотивация, консультации
2					Пед. клуб «Исследователь»
3	Педагогика			Учебно-творческие задания	Пед. клуб «Исследователь»
4	Педагогика	Формирование творческой личности будущего педагога	1-ая учебная (9 недель)	Учебно-исследовательские задания	МГУ, научная конференция
5				Аннотации, Рефераты	Пед. клуб «Исследователь»
6		Современные технологии воспитания	2-ая производственная (4 недели)		МГУ, научная конференция
7		Методология педагогическ. исследования		Курсовая работа	Пед. клуб «Исследователь»
8				Курсовая работа	Научные конференции студентов
9			Производственная преддипломная (13 недель)	Дипломная работа	Пед. клуб «Исследователь»
10	Государственный экзамен по педагогике			Дипломная работа	Научные конференции студентов

Образовательная функция общепедагогической подготовки проявляется в ее направленности на овладение студентами знаниями по фундаментальным основам педагогической теории и практики, формирование у них системы универсальных педагогических знаний, умений, гарантирующих успешность профессиональных решений в самых различных по содержанию и организационно-методической специфике образовательных процессах. Формирование и осознание студентом образа самого себя (собственной компетентности, мастерства) – важнейший смысл образовательной функции общепедагогической подготовки. *Развивающая* функция общепедагогической подготовки направлена на формирование общих (интеллектуальных) способностей студентов, развитие их психических познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия, внимания, воображения, речи), воли, чувств и эмоций, становление творческого педагогического мышления. Суть *воспитательной* функции – гуманизация и высоконравственный характер взаимоотношений преподавателя и студента. Студент, принимая выработанную человечеством систему нравственных ценностей, проецирует ее на себя и создает свой неповторимый индивидуальный педагогический стиль деятельности и поведения, направленный на творческое преобразование окружающей жизни и самого себя, выработку у себя системы социально ценных свойств и качеств личности. *Координирующая* функция общепедагогической подготовки базируется на органической взаимосвязи педагогики с психологией, возрастной физиологией, частными методиками, с социально-гуманитарными и специальными дисциплинами. Перспективы развития образования неизбежно предполагают актуализацию координирующей функции общепедагогической подготовки студентов. Без нее затруднено, и даже невозможно достижение уровня мировых стандартов. Координирующая функция предполагает плавное согласование и корректировку действий всех компонентов общепедагогической подготовки, а *интегративная* функция выдвигает достаточно жесткие требования целенаправленности и результату общепедагогической подготовки и подчинена его обеспечению. Интегративная функция является естественным продолжением координирующей функции. Достижение единства социально-гуманитарного образования, профессиональной (педагогической) и специальной (предметной) подготовки – суть данной функции.

Реализуя данные функции в ходе общепедагогической подготовки, преподаватель помогает студенту создать собственное пространство творческого (профессионального и личностного) развития и саморазвития.

Общепедагогические знания в структуре общепедагогической подготовки – это динамическая система теоретико-методологических знаний о сущности, закономерностях, принципах, методах, формах и средствах

обучения и воспитания человека. Общепедагогические знания включают в себя следующие группы знаний: фундаментальные идеи, концепции, законы и закономерности развития педагогических процессов и явлений; ведущие педагогические теории, основные категории, понятия; основополагающие педагогические факты; методику обучения и воспитания⁵.

Педагогические умения – это совокупность интеллектуальных практических действий, выполняемых в определенной логической последовательности, зависящих от конкретных условий и имеющих творческий характер⁶. К педагогическим умениям, обеспечивающим успешность будущей профессиональной деятельности студентов, относят: дидактические (организация и осуществление процесса обучения, руководство познавательной деятельностью); воспитательные (создание условий для формирования социально-ценных личностных качеств, самовоспитания и самоопределения); методические и исследовательские (изучение и использование инновационного педагогического опыта); умения и навыки самообразования; пропагандистские (повышение педагогической культуры населения, пропаганда педагогических ценностей); организационные (планирование деятельности, распределение ролей и объектов работы, учет и оценка ее результатов); диагностические (определение возрастных и индивидуальных особенностей, уровней обучаемости, обученности, развития и воспитанности); информационные (техника речи, полилингвизм).

Реализация данных функций, овладение общепедагогическими знаниями и умениями осуществляется в процессе изучения студентами педагогических дисциплин («История педагогики», «Педагогика», спецкурсы), «прохождения» всех видов педагогической практики (1-ая учебная, 2-ая производственная, преддипломная педагогическая), участие в учебной (в процессе занятий) и научной (курсовые и дипломные работы, педагогический клуб «Исследователь», дискуссии, конференции и т.п.) исследовательской работе.

Фундаментом общепедагогической подготовки является изучение студентами учебной дисциплины **«Педагогика»**. Назначение курса – ознакомление студентов с категориальным аппаратом педагогики, педагогическим процессом, системой непрерывного образования, функциями и содержанием образования и воспитания, методами педагогики как науки. Изучение дисциплины нацеливает на формирование у будущих учителей профессионально-педагогической культуры, поисково-творческой направленности, потребности в самореализации и самосовершенствовании.

⁵ Там же, s. 34.

⁶ Там же, s. 37.

Педагогика дает комплексное представление о социально-культурной сфере общества, ориентирует студента на формирование личностного отношения к процессам и явлениям, способствует выработке совокупности умений, необходимых для будущего учителя как активного субъекта жизнедеятельности. Педагогическое знание обращено к студенту, его интеллекту и эмоциям, к осознанию своего места в социуме, своего предназначения, к самовыражению и самореализации в будущей профессии.

«Педагогика» на педагогических факультетах гуманитарного вуза относится к базовым учебным дисциплинам профессионального цикла. Требования к уровню освоения содержания педагогики определены образовательным стандартом высшего образования первой ступени по циклу профессиональных дисциплин, который разработан с учетом требований компетентностного подхода⁷. Целью изучения педагогики являются: подготовка студентов к осуществлению педагогической деятельности в средних общеобразовательных учебных заведениях; формирование собственной педагогической позиции и профессиональной компетентности на основе осознания сущности образовательного процесса и осмысления педагогического опыта; становление личностных свойств и качеств, обеспечивающих продуктивность профессиональной деятельности и творческую самореализацию в ней⁸.

Учебной программой предусмотрено проведение лекционных и семинарских занятий, выполнение студентами самостоятельной работы по педагогике. Задачи лекционных занятий по педагогике: сообщение новых знаний, их систематизация и обобщение, формирование взглядов, убеждений, научного мировоззрения, развитие познавательного интереса, профессиональной направленности студентов. Задачами семинарских занятий выступают: осмысление, усвоение и закрепление студентами теоретического материала, формирование практических умений по решению профессиональных задач, развитие аналитико-синтетических, прогностических, перцептивных, рефлексивных и коммуникативных способностей будущих учителей, социально ценных качеств личности, их инициативы и творческой активности, становление студента как субъекта профессиональной деятельности. Самостоятельная работа по педагогике направлена на: закрепление и систематизацию знаний и умений, развитие у студентов педагогического стиля мышления, самостоятельности, организованности,

⁷ А.В. Макаров, *Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентностный подход*, «Вышэйшая школа» 2006, № 5, s. 13-20.

⁸ *Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени*, Минск 2005, [Электронный ресурс], <http://www.nihe.niks.by/>, [доступ: 25.03.2015].

овладение навыками организации самостоятельного творческого поиска, умения планировать своё время, осуществлять самоконтроль, давать объективную самооценку собственным достижениям, а также на самоутверждение и самореализацию студента.

Важнейшей составляющей общепедагогической подготовки будущих учителей является **педагогическая практика** как особая форма взаимосвязи образовательного процесса вуза с будущей практической деятельностью студентов. Цель педагогической практики: закрепление теоретических знаний и умений студентов по психолого-педагогическим дисциплинам; овладение основными видами профессиональной деятельности, формирование профессиональной компетентности и культуры⁹.

Основными задачами педагогической практики являются: развитие устойчивого интереса к профессии учителя; формирование у студента целостного представления о педагогической деятельности; формирование профессиональных способностей, умений и навыков, обеспечивающих результативность учебно-воспитательного процесса; развитие профессионального педагогического мышления, потребности в совершенствовании профессиональных знаний и умений; овладение опытом организации творческой деятельности, проведения педагогических исследований в рамках учебно-воспитательного процесса; формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя и его активной педагогической позиции¹⁰.

Содержание педагогической практики составляет профессионально-педагогическая деятельность студентов, которая включает: организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся; изучение (выявление его способностей, интересов, мотивов общения и деятельности) и проектирование личности школьника; организацию общения и жизнедеятельности отдельной личности, группы, коллектива класса, предметного кружка; формирование педагогической культуры студента-практиканта. Данное содержание реализуется в процессе учебной деятельности практиканта, в деятельности его как классного руководителя, при проведении исследовательской и методической работы, в работе с родителями.

Основными видами деятельности во время педагогической практики студентов являются: преподавание, воспитательная работа, деятельность по профессиональному самосовершенствованию, научно-исследовательская деятельность.

⁹ С.В. Барбашов, *Педагогическая практика в школе*, Омск 2006, s. 7.

¹⁰ В.П. Тарантей, Л.И. Прокопьев, И.А. Карпюк, *Педагогическая практика студентов: теоретические основы и опыт организации*, Гродно 2004, s. 11.

Преподавание как вид деятельности педагога направлено на управление познавательной деятельностью студентов и включает в себя: планирование и организацию учебной деятельности, стимулирование активности, ответственности и самостоятельности студентов, рефлекссию осуществленной деятельности и ее результатов, контроль и корректировку качества знаний и умений, прогнозирование предстоящей деятельности с учетом полученных результатов. Преподавание имеет четкие временные рамки, определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение поставленных целей. Результаты учения во многом определяются деятельностью преподавателя, его умением направить познавательную деятельность студентов, оказать своевременную поддержку им.

Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач их личностного развития, становления у них профессионально и личностно значимых качеств, с установкой на творчество. Воспитательная работа имеет место во время производственной практики студентов в качестве воспитателя, классного руководителя; при проведении досугово-воспитательной деятельности со школьниками.

Неотъемлемыми компонентами профессионального становления педагога являются самообразование и самовоспитание. Самообразование – целенаправленная, определенным образом осуществляемая познавательная деятельность студента по овладению методологическими и специальными знаниями, профессиональными умениями, навыками и опытом, необходимыми для повышения качества педагогического процесса. Самовоспитание – это внутренняя деятельность, направленная на выработку и совершенствование у себя социально ценных личностных качеств в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание в формате педагогической практики предполагает адаптацию индивидуальных особенностей практиканта к требованиям педагогической деятельности; повышение профессиональной компетентности; непрерывное развитие нравственных и других профессионально значимых личностных качеств.

Во время производственной педагогической практики студенты выполняют исследовательские задания по педагогике по определенной теме. Исследовательское задание выдается студенту на установочной конференции. Научное руководство и консультирование хода выполнения исследовательского задания осуществляет преподаватель кафедры педагогики.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) – один из основных элементов общепедагогической подготовки студентов, эффективное средство повышения качества подготовки высоко квалифицированных специалистов, способных творчески использовать полученные знания на практике. Участие в ней позволяет студентам в полной мере реализовать полученные знания, проявить способности, приобрести опыт исследователя. Развитие у студентов навыков научно-исследовательской деятельности способствует формированию имиджа современного учителя и выработке потребности в проведении систематических диагностических исследований в будущей профессиональной деятельности.

Целью НИРС является создание условий для активного включения студентов в научно-исследовательскую деятельность вуза, реализации творческих способностей студентов, развития их социально-психологической компетентности для работы в научных коллективах, а также повышение качества подготовки специалистов с высшим образованием, развитие их научного потенциала. Основные задачи НИРС: повышение уровня профессионально-творческой подготовки студентов; совершенствование форм привлечения студентов к научным исследованиям; сохранение и развитие отечественных научных школ на основе преемственности поколений; использование творческого потенциала студентов для решения актуальных проблем науки¹¹.

НИРС подразделяют на учебно-исследовательскую, непосредственно включенную в учебный процесс, и внеучебную научно-исследовательскую работу, выполняемую за рамками учебной программы. НИРС организуется в соответствии с учебными планами и программами конкретного учебного заведения и предусматривает выполнение исследовательских заданий при проведении семинарских занятий, в процессе курсового и дипломного проектирования, во время производственной практики. Студенческое научное общество действует согласно Положению о научно-исследовательской работе студентов и является общественной организацией университета, созданной в целях НИРС. В содержание НИРС входит: участие студентов в кафедральных научных исследованиях; подготовка публикаций по результатам проведенных исследований; разработка учебных пособий; участие в конкурсах на лучшую научную студенческую работу; подготовка докладов, сообщений, тезисов выступлений и участие в работе научных конференций, круглых столов; участие во встречах с известными учеными, педагогами-новаторами.

¹¹ Инструкция о порядке организации научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений Республики Беларусь, Минск 2006, с. 3.

Исследовательская работа студентов носит этапный характер:

Первый этап (1 курс) – написание рефератов, эссе, резюме в процессе изучения дисциплины «История педагогики», участие в работе клубов и секций исследовательской направленности.

Второй этап (2-3 курс) – написание тезисов, докладов, аннотаций, выполнение учебно-исследовательских заданий и их анализ, проведение теоретических исследований поисково-аналитического характера в процессе изучения дисциплины «Педагогика», учебных практик. На этом этапе студенты осваивают основные методы педагогического исследования (наблюдение, тестирование, анкетирование, ранжирование, интервью, исследовательская беседа и т.д.), приобретают опыт ведения исследовательской работы, участвуют в работе научных конференций.

Третий этап (4 курс) – проведение исследований в период написания курсовой работы по педагогике: изучение научной литературы, инновационного педагогического опыта, проведение опросов, участие в Днях науки в университете, в научных конференциях и дискуссиях, подготовка выступлений, публикация материалов.

Четвертый этап (5 курс) – написание дипломной работы по педагогике предполагает не только хороший уровень владения теорией вопроса, но и разработку педагогического эксперимента, и его проведение во время прохождения производственной практики в школе. Во время прохождения практики студенты анализируют различные стороны деятельности учителя и учащихся, собирают эмпирические данные, чтобы использовать их для подготовки отчетов по практикам, для выступлений на итоговых конференциях, «круглых столах».

Схематично содержательный компонент модели представлен на рисунке 3.

Процессуальный компонент теоретической модели представляет собой обобщенный механизм формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки. В контексте процессуального компонента модели первоочередное значение мы отводим: а) разработке принципов формирования творческой личности будущего учителя; б) созданию пространства творческого развития и саморазвития будущего учителя; в) созданию благоприятных условий, обеспечивающих такое формирование.

В качестве принципов формирования творческой личности будущего учителя мы определяем следующие: проблемно-познавательной насыщенности обучения, поисковой самостоятельности, вариативности деятельности, сотворчества, продуктивности деятельности, соответствия, целостности и гармонизации.

Рисунок 3. Содержательный компонент модели формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки (автор Л.Г.)



Принцип проблемно-познавательной насыщенности обучения призван инициировать развитие когнитивной сферы студента, содействовать овладению им знаниями о природе, сущности обучения как творческого процесса, выявить и развивать индивидуальные особенности студентов, их способности, и, опираясь на потребностно-мотивационную сферу, обеспечить формирование параметров творческой личности. При этом актуализируется личностный ресурс студента в учебно-воспитательном процессе, реализуется возможность выбора студентом уровня усвоения материала, стимулируется выполнение самостоятельной работы, поощряется проявление инициативы и творчества, – что является важнейшим условием становления творческой личности в системе высшего педагогического образования.

Реализация принципа проблемно-познавательной насыщенности обучения требует изучения педагогических явлений и процессов в их реальном динамическом развитии, во взаимодействии с окружающей действительностью; обучения на высоком уровне познавательной трудности; преобладания учебно-творческих задач; сотворчества преподавателя и студентов; ответственности и решительности в поиске новых путей решения традиционных и нетрадиционных проблем; обеспечение полноты элементов познавательного процесса, их адекватность содержанию и методам профессионально-методической и профессиональной исследовательской деятельности студентов.

Принцип поисковой самостоятельности предполагает: интенсификацию развития самостоятельности как личностного качества; формирование у студентов умений поисковой деятельности, умений работать с источниками информации; ориентацию системы общепедагогической подготовки на формирование специалиста с творческим стилем мышления, широкой эрудицией, развитыми качествами творческой личности; воспроизведение в учебно-воспитательном процессе динамизма, многогранности, противоречивости социальных явлений, атмосферы, стимулирующей творческий подход к решению проблем; развитие у будущих учителей творческого стиля деятельности, потребности в постоянном самосовершенствовании.

Принцип вариативности деятельности требует соответствия содержания учебной деятельности изменяющимся социальным условиям, потребностям и интересам студентов. Студент должен иметь возможность выбора варианта учебного задания по степени его сложности, уметь видеть разные варианты решения учебной задачи, его надо научить всегда искать альтернативные, оптимальные для данной ситуации варианты решения профессиональных проблем-задач.

Принцип продуктивности деятельности. Суть продуктивности – в творении новых «плодов»: новых знаний, умений, способов деятельности, качеств и свойств личности. Продуктивность деятельности (учебной, научно-исследовательской, производственной и др.) при обучении в вузе должна быть такой, чтобы обеспечить «на выходе» в качестве результата – творческую личность будущего учителя.

Соблюдение принципа целостности и гармонизации должно обеспечить единство и непрерывность процесса формирования творческой личности будущего учителя. Профессиональная компетентность преподавателя способна обеспечить целостность и системность знаний, взаимосвязь теоретико-методологических подходов с практической деятельностью учителя, оптимальный выбор способов и средств организации деятельности, совместное со студентами достижение поставленных целей. Его педагогическая позиция, отношение к работе являются определяющими при выстраивании системы взаимоотношений со студентами на учебном занятии. От усилий преподавателя во многом зависит, наступит ли ощущение гармонии, состояние творческой самореализации в будущей профессиональной деятельности студентов.

Принцип сотворчества является системообразующим для процесса формирования творческой личности будущего учителя. В его интерпретации мы исходим из посыла, что творческую личность воспитанника может

возрастить только творческая личность педагога. Действуя сообща, как единомышленники, они способны сотворить себя на новом уровне: педагог – достигая свою профессиональную *акте* (вершину), студент – приобретая качества и свойства творческой личности.

Принцип соответствия. Реализация принципа означает соответствие содержания, подходов, способов, форм и средств заявленной цели – формированию творческой личности студента. Процесс формирования творческой личности будущего учителя должен соответствовать: а) гуманистическим ценностям; б) антропологически детерминированной потребности человека в творчестве; в) возрастным особенностям, интересам студенчества как социальной группы.

Моделирование процесса формирования творческой личности будущего учителя средствами общепедагогической подготовки мы соотносим со стадиями ее становления. В качестве критериев для каждой из стадий мы определяем следующие:

- 1 стадия – мотивационно-творческая направленность учебной деятельности, преобладание устойчивого интереса к творчеству;
- 2 стадия – интеллектуально-творческая активность, характеризующаяся повышенной чувствительностью к проблемам педагогической деятельности;
- 3 стадия – первые творческие достижения: интересные идеи, оригинальные решения педагогических задач, перенос теоретических положений в условия практической деятельности, проведение экспериментальных исследований;
- 4 стадия – творческая самореализация в профессиональной деятельности;
- 5 стадия – формирование индивидуального творческого стиля педагогической деятельности, коррелирующего с высоким уровнем эффективности, разработка собственной авторской педагогической системы, методики.

Преподаватель вуза чаще имеет дело со студентами, находящимися на первой – второй стадиях своего творческого развития. Поэтому основной задачей деятельности преподавателя вуза выступает создание условий, пространства творческого развития для созидания творческой личности, перехода ее на более высокие ступени развития.

Все изложенное выше правомерно рассматривать в контексте специально создаваемых условий, обеспечивающих формирование творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки.

Семантическое поле понятия «условия» в русском языке представлено смысловариантами: обстоятельства, от которых что-либо зависит; обстановка, в которой происходит что-либо; среда, в которой осуществляются взаимодействия; требования, предъявляемые одной из взаимодействующих сторон; правила, устанавливаемые в какой-либо деятельности; соглашение, договоренность между взаимодействующими сторонами¹². Дидактические условия – «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей»¹³. Дидактические условия имеют место «внутри» процесса обучения и должны быть четко соотнесены со всеми его элементами: целью, содержанием, методами, формами, средствами и результатом. Педагогически грамотно созданные дидактические условия позволяют продуктивно управлять познавательной деятельностью студентов, а студентам – успешно учиться, приобщаться к творчеству.

Процесс формирования творческой личности будущего учителя опосредован как внешними, так и внутренними (дидактическими) условиями. В качестве внешних условий мы рассматриваем: требования общества, предъявляемые к системе образования и отражающие современную социокультурную ситуацию; уровень развития современной науки о человеке: системность, полнота и междисциплинарность знаний о человеке; состояние системы высшей профессиональной подготовки учителей, ее нормативно-правовое, методическое и материально-техническое обеспечение; требования, заключенные в государственных образовательных стандартах, учебных планах и программах, учебниках, инструктивных материалах органов образования; установки, традиции и возможности конкретного вуза, творческий потенциал его профессорско-преподавательского состава, позиция руководства вуза, психологическая атмосфера, готовность коллектива вуза к поиску наиболее продуктивных решений.

Внешние условия не только значимо влияют на процесс обучения, но и определяют дидактические (внутренние) условия. Дидактическими условиями формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки мы определяем:

- реализацию в процессе общепедагогической подготовки антропо-гуманитарного и интегративно-интенсивного подходов;

¹² С.И. Ожегов, *Словарь русского языка*, Москва 1989, s. 837.

¹³ В.И. Андреев, *Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности*: дис. ... д-ра пед. наук, Казань 1983, s. 225.

- создание пространства творческого развития и саморазвития;
- преобладание в процессе обучения проблемности и вариативности, творческих и исследовательских заданий;
- обеспечение доминирования профессионально-творческой направленности деятельности и взаимодействия;
- учет в процессе общепедагогической подготовки специфики студенчества, актуализация потребностей и интересов студентов;
- структуризацию общепедагогической подготовки.

Выступая абсолютной ценностью в контексте *антропо-гуманитарного* подхода¹⁴, личность студента является одновременно центральной фигурой и критерием оценки эффективности педагогического процесса в вузе. Это обеспечивает студенту свободу выбора содержания образования не только с целью обеспечения будущей успешной профессиональной деятельности, но и с целью удовлетворения жизненных потребностей личности, ее интересов, становления ее индивидуальности, достижения самореализации в том числе на самом высоком творческом уровне.

Структурно антропо-гуманитарный подход может быть представлен совокупностью компонентов, в ряду которых: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный. Назначение аксиологического компонента – введение студентов в мир ценностей, помощь в определении системы личностных ценностей, ориентация на жизнелюбие, гуманизм, толерантность, экологическую направленность, на формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности и мышления, социокультурного и мировоззренческого самоопределения. Цель когнитивного компонента – обеспечить будущих учителей предметными и психолого-педагогическими знаниями о человеке, культуре, истории, природе, гарантирующих продуктивность их профессиональной деятельности, отношений с окружающим миром. Деятельностно-творческий компонент предполагает развитие у студентов способов творческой деятельности, активности, творческих способностей, необходимых для их самореализации в педагогической деятельности; формирование таких качеств, как самостоятельность, неудовлетворенность достигнутым, гибкость, решительность, настойчивость, умение принимать решения и нести ответственность за результаты своего труда. Личностный компонент основывается на том, что существование индивида заключается в глубинном осмыслении бытия

¹⁴ Л.П. Гимпель, *Антропо-гуманитарный подход к формированию творческой личности будущего учителя*, Гродно 2015, s. 117.

и своего места в нем, в оценке своих достижений, которая бы соответствовала представлению о ценности собственного «Я», прояснении жизненной ситуации и сложившихся в ней приоритетов, в автономности бытия и свободе, в богатстве переживаний. Личность выступает как самопричинность своего поведения, и вместе с тем ей необходимо знать меру своей зависимости от окружающих. С позиции антропо-гуманитарного подхода в основе становления творческой личности будущего учителя должны быть механизмы личностного саморазвития – самопознание, самосовершенствование, саморегуляция, смыслотворчество, избирательность, автономность, рефлексия, а также активная жизненная позиция и направленность на творчество.

Антропо-гуманитарный подход в подготовке учителя требует переноса способов и видов деятельности в новые ситуации, предполагающие новые сочетания операций и действий, становление новых качеств, появление новых вариантов, соотношений в содержании, структуре и организации педагогического процесса, приобретение будущими учителями опыта творческой самостоятельной деятельности.

Сущность интегративно-интенсивного подхода¹⁵ к формированию творческой личности будущего учителя мы трактуем в контексте его составляющих. Интегративным мы его считаем, потому, что: а) в нем нашли отражение многие существующие подходы к проблеме формирования творческой личности как будущих учителей, так и тех студентов, которые уйдут в иные сферы профессиональной деятельности (а в учебном процессе – они составляют единое целое); б) он интегрирует учебно-познавательную, учебно-исследовательскую и профессиональную деятельность студентов; в) в нем сопряжено формирование и личностных, и профессионально значимых способностей, свойств и качеств. При осмыслении сути «интенсивного» в заявленном подходе мы опирались на позицию С.И. Архангельского, согласно которому интенсификация учебно-воспитательного процесса означает повышение результативности с одновременным снижением временных затрат на его осуществление¹⁶. Интенсивность мы также соотносим со сквозным, проникающим действием данного подхода: он пронизывает цели, содержание, формы, методы и средства всех структурных элементов общепедагогической подготовки.

¹⁵ Л.П. Гимпель, *Творческая направленность личности как психолого-педагогическая проблема*, „Адукація і виховання” 2005, № 7, s. 56.

¹⁶ С.И. Архангельский, *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*, Москва 1980, s. 108.

Реализация задачи формирования творческой личности будущего учителя обуславливает создание в процессе общепедагогической подготовки особого рода образовательного пространства, пространства творческого развития и саморазвития студента. В нашем понимании, пространство творческого развития и саморазвития студента – это система влияний, осуществляемая в процессе профессионально ориентированной учебной деятельности и отношений, которые устанавливаются между его субъектами и обеспечивают формирование творческой личности будущего учителя. Пространство творческого развития и саморазвития складывается благодаря специально организуемой преподавателем совместной деятельности со студентами. Целостным и действенным оно будет тогда, когда внутренний ресурс его субъектов и внешние условия обеспечат достижение целей деятельности. Студент выступает одновременно и как объект влияний пространства, и как непосредственный субъект его создания и совершенствования, созидая при этом не только пространство, но и творца в себе.

Основу пространства творческого развития и саморазвития составляют:

- деятельностный характер пространства, предполагающий доминирование форм, способов и приемов творческой деятельности; изменение функций преподавателя (педагогическая поддержка, сопровождение, сотворчество);
- развивающий характер пространства означает выстраивание учебной деятельности по принципам развивающего обучения: обучение на высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний; быстрый темп в изучении учебного материала; осознание учеником процесса учения; целенаправленная и систематическая работа по развитию всех обучающихся, включая и наиболее слабых¹⁷;
- системность как способ организации жизнедеятельности объединяет все виды влияний на студента, обеспечивающие его творческое развитие и саморазвитие, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования;
- направленность на актуализацию потребности в творчестве, развитие свойств качеств и способностей творческой личности, профессиональное саморазвитие, новаторство в педагогической деятельности, творческую самореализацию в профессии;

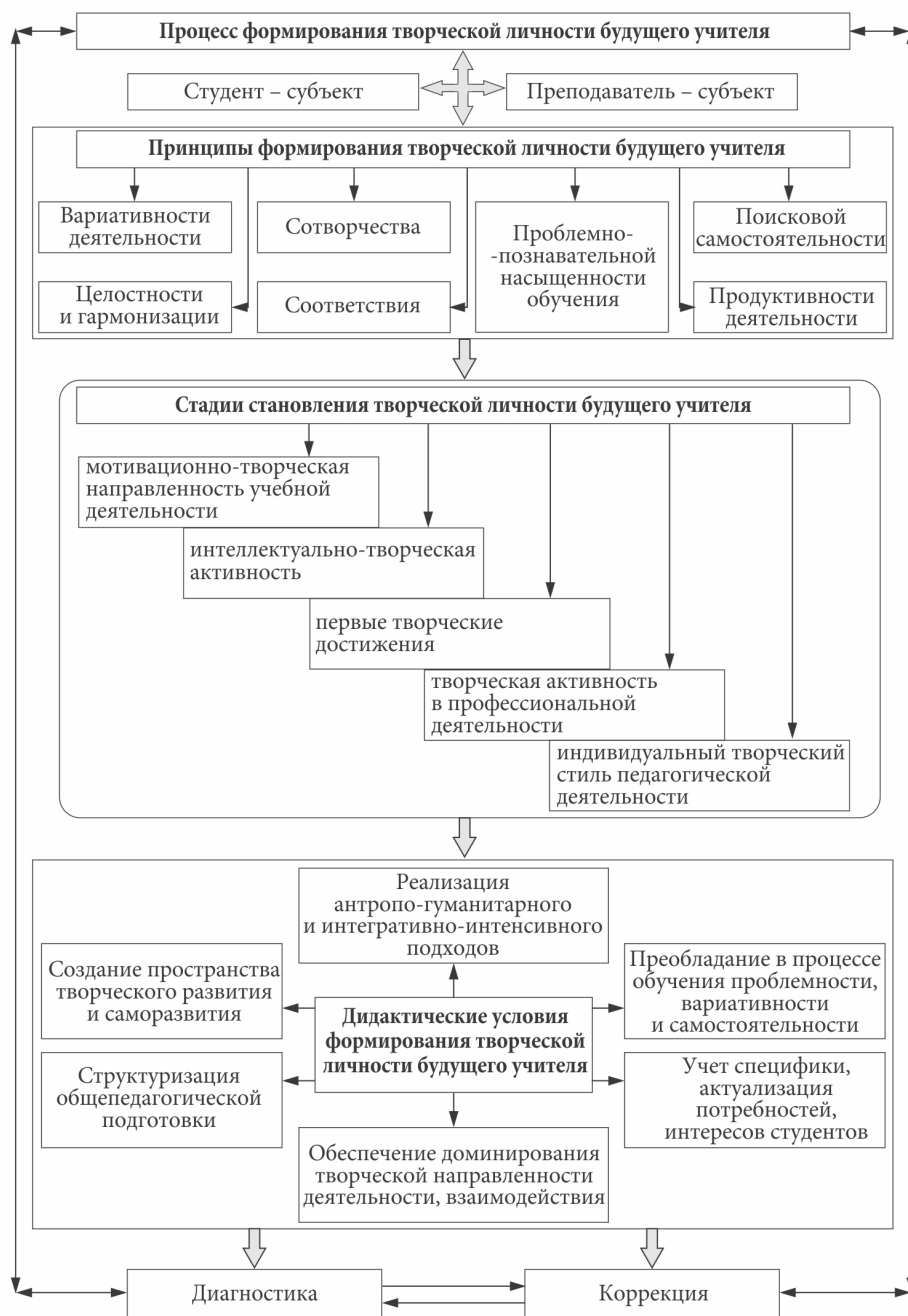
¹⁷ Л.В. Занков, *Дидактика и жизнь*, Москва 2008, s. 32.

- открытость определяется через активное взаимодействие с внешней средой, гибкую иерархию структурных элементов системы, высокую разрешающую способность взаимодействия образовательного пространства с другими системами, чувствительность к прогрессивному новому и готовность к самоизменению;
- гуманистическая направленность деятельности и отношений, обеспечивающая как достижение результата, так и высокий уровень сотрудничества и сотворчества, доминирование проблемно-творческих учебных заданий, дискуссий, проектов, где создана благоприятная атмосфера, преобладает субъектность взаимоотношений;
- вариативность выражается в использовании в процессе общепедагогической подготовки «веера» разноуровневых творческих заданий, в разнообразии источников информации, видов деятельности и способов их реализации, возможности «примерить» на себя различные функции и роли субъектов профессиональной деятельности;
- синергетичность – самоорганизация пространства в процессе взаимодействия субъектов, которые изменяют, конструируют, перезагружают и достраивают его;
- информационная насыщенность пространства как объединение и рациональное использование всех циркулирующих в вузе потоков информации.

Схематично процессуальный компонент теоретической модели формирования творческой личности будущего учителя представлен на рисунке 4.

Разработанная теоретическая модель позволяет преподавателю вуза педагогически целесообразно, с учетом всех вышеизложенных аспектов спланировать и осуществить общепедагогическую подготовку студентов, результатом которой станет формирование будущего учителя как творческой личности.

Рисунок 4. Процессуальный компонент теоретической модели формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки (автор Л.Г.)



Библиография

- Андреев В.И., *Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: дис. ... д-ра пед. наук*, Казань 1993.
- Архангельский С.И., *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*, Москва 1980.
- Барбашов С.В., *Педагогическая практика в школе*, Омск 2006.
- Гимпель Л.П., *Антропо-гуманитарный подход к формированию творческой личности будущего учителя*, Гродно 2015.
- Гимпель Л.П., *Творческая направленность личности как психолого-педагогическая проблема*, „Адукацыя і выхаванне” 2005, № 7, s. 54-59.
- Инструкция о порядке организации научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений Республики Беларусь*,
- Кларин М.В., *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*, Москва 1994.
- Кодекс Республики Беларусь об образовании*, Минск 2011.
- Занков Л.В., *Дидактика и жизнь*, Москва 2008.
- Макаров А.В., *Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентностный подход*, „Вышэйшая школа” 2006, № 5, s. 13-20.
- Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени*, Минск 2005, [Электронный ресурс], <http://www.nihe.niks.by/>, доступ: 25.03.2015.
- Ожегов С.И., *Словарь русского языка*, Москва 1989.
- Тарантей В.П., Прокопьев Л.И., Карпюк И.А., *Педагогическая практика студентов: теоретические основы и опыт организации*, Гродно 2004.
- Швалб Ю.М., *Психологические модели целеполагания*, Киев 1997.
- Шевченко-Ни А.П., *Общепедагогическая подготовка студентов гуманитарных вузов*, Самара 1992.

mgr Katarzyna Grabowska

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. 85 745 74 50

e-mail: kaska_smoktunowicz@gazeta.pl

SPOSOBY WYRAŻENIA *PRAESENS* I *FUTURUM* W *KRONICE SUPRASKIEJ*

STRESZCZENIE

Przedmiotem artykułu jest analiza form *praesens* oraz *futurum* dokonanego i niedokonanego wyekscerpowanych z tekstu *Kroniki Supraskiej* – zabytku należącego do I redakcji latopisów białorusko-litewskich. W analizowanym tekście formy czasu teraźniejszego oraz przyszłego I uzyskują liczne poświadczenie. Nie odnotowano natomiast żadnej formy II typu *futurum* niedokonanego. Często formy 3 os. sg. *futurum* dokonanego użyte są w funkcji *praesens historicum*.

Słowa kluczowe: latopisy białorusko-litewskie, I redakcja latopisów, język staroruski, czasownik, czas teraźniejszy, czas przyszły

SUMMARY

Ways of expressing present and future tenses in the *Supraśl Chronicle*

The article focuses on the analysis of forms of *praesens* and *futurum* perfect and imperfect excerpted from the *Supraśl Chronicle*, which belongs to the first Belorussian-Lithuanian compilation. In the examined text the forms of present and future I tenses are frequently observed. However, not a single form of *futurum* imperfect of type II has been found. The forms of third person singular *futurum* perfect are used as *praesens historicum*.

Key words: Old Belorussian chronicles, the first Belorussian-Lithuanian compilation, Old Russian language, verb, present tense, future tense

W języku staroruskim czasowniki charakteryzowały się bogatym systemem czasów odziedziczonym jeszcze z języka prasłowiańskiego. Odnajduje to swoje odzwierciedlenie w tekście *Kroniki Supraskiej*, w którym stanowią one, obok rzeczowników, jedną z najliczniej reprezentowanych grup wyrazów. Przedmiotem analizy w niniejszym artykule są formy *futurum* i *praesens* udokumentowane w jednym z zabytków Wielkiego Księstwa Litewskiego, zaliczanym przez badaczy do I redakcji latopisów litewsko-białoruskich. Analizę form czasownikowych przeprowadzono na podstawie przykładów wyekscerpowanych z tekstu całego latopisu. Ze względu na ich ilość w niniejszym artykule zostaną przedstawione tylko wybrane, będące przykładami reprezentatywnymi dla odzwierciedlenia poszczególnych zjawisk fleksyjnych.

1. *Praesens*

Czasowniki 1 os. sg. w *Kronice Supraskiej* konsekwentnie realizują normatywną dla języka staroruskiego końcówkę, będącą efektem stosunkowo wczesnego przejścia u Słowian wschodnich samogłoski nosowej w -y/-ю¹: не хоицю розути робичища, но Ярѣполка хоицю (13v), сеи град ваю сильнии взях и слышу (17), азъ вас право сужю (55v), а я с тобою заодно живу (88v), еще того не доверяю гораздъ (91v), правду у васъ беру (94v).

Poświadczane w zabytku czasowniki atematyczne zachowują w 1 os. sg. starosłowiańską końcówkę -мь: то есмь зѣдѣ уже (28v), азъ же того не свѣѣмь (103). Czasownik *быти* w 3 przypadkach przyjmuje formę *есми*: но азъ есми князь (7v), слышаль есми, что ж промежи вас неодинокѣство (55), а то вчиниль есми стерега своєї головы почюв (92). Taki rodzaj końcówki spotykany jest już we wczesnych zabytkach białoruskich oraz częściowo w północno- i południoworuskich². Przypuszcza się, iż taka postać czasownika *быти* jest staroruską kontynuacją formy prasłowiańskiej, która pojawiała się zamiast *есмь* przed *и*³.

Formy 2 os. sg. w starobiałoruskich zabytkach posiadały przeważnie końcówkę -шь, która zaczyna ujawniać się w staroruskim piśmiennictwie świeckim od XIII w. Jej rozwój tłumaczy się dążeniem do redukcji starego -иш, dzięki czemu ulegała skróceniu ostatnia sylaba wyrazu. W cerkiewnych zabytkach XII–XIII w. zachowała się końcówka -иш⁴, traktowana przez badaczy jako dziedzictwo sta-

¹ В.В. Иванов, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 1983, s. 333.

² Е.Ф. Карский, *Белорусы. Язык белорусского народа*. Вып. 2-3, Москва 1956, s. 252.

³ Н.Н. Дурново, *Избранные работы по истории русского языка*, Москва 2000, s. 292.

⁴ В.В. Иванов, *Историческая грамматика...*, op. cit., s. 336.

rosłowiańszczyzny⁵. Kronika Supraska odnotowuje oba warianty końcówki, paralelnie występujące w tekście: *ты с нѣмъ горазѣдъ живѣши* (90v), *и ты того не вѣдаѣши* (90v) / *Хоцѣши ли за Волѣдимера?* (13v), *аще ли умедлиши* (32v). Obecność starej końcówki w zabytku I redakcji jest z pewnością wynikiem przeniknięcia takich form wyrazów z wcześniejszych latopisów, którymi posługiwał się białoruski kronikarz. Z upływem czasu coraz częściej w zabytkach starobiałoruskich pojawiają się wariantywne zapisy w postaci *-иѣ* i *-иѣѣ*⁶.

Dla zabytków staro(biało)ruskich normatywną końcówką w 3 os. sg. było *-мѣ*. Odróżnia to języki wschodniosłowiańskie od cerkiewnosłowiańskiego. Miękki wariant końcówki obserwuje się w nich jeszcze przed zanikiem jerów, o czym może świadczyć pisownia *Евангелиарза Оstromira* z 1057 r.⁷ Zgodnie z teorią fonetyczną, powstanie takiej końcówki na gruncie prasłowiańskim wiąże się ze zmianą indoeuropejskiego **-ti*⁸. W języku starobiałoruskim upowszechnia się niezależnie od koniugacji⁹ w zabytkach rękopiśmiennych, poczynając od XIV w. W drukowanych księgach częściej można spotkać w 3 os. sg. końcówkę *-мѣ*, co tłumaczy się faktem, iż w tamtym okresie drukowało się głównie utwory pisane w języku staro-cerkiewno-słowiańskim. Odbiło to swoje piętno na świeckich tekstach, w które przeniknął ten typ końcówki¹⁰. Należy jednak zauważyć, że miękka końcówka w czasownikach 3 os. l.p. utrwaliła się również w białoruskim wariantcie języka cerkiewnego¹¹.

Oprócz form na *-мѣ* w piśmiennictwie białoruskim wcześniej zaczynają pojawiać się również warianty z *-м*, pisanym nad linią. Taki rodzaj końcówki był rozpowszechniony w zabytkach z końca XVI i z XVII w.¹²

W *Kronice Supraskiej* konsekwentną realizację uzyskuje końcówka *-мѣ*, będąca normą dla języka starobiałoruskiego, por.: *земля наша добра и велика естъ* (6), *от прежнего корени бо плод золь бываеѣтъ* (15), *што жъ идѣтъ на него царь* (50v), *тобѣ подабаеѣтъ княземъ великимъ быти во Вилнѣ* (88v), *Князь же великий Ягаило переступил, молвитѣ* (95v), *а под Мстиславлемъ стоитѣ, град пороки биетѣ* (99). Poświadczona kilkakrotnie forma *нѣстъ* (np. 9v, 24) odzwierciedla kontrakcję dwóch występujących obok siebie samogłosek *e*.

⁵ А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, *Гістарычная марфалогія беларускай мовы*, Мінск 1979, s. 241-242.

⁶ А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, У.М. Свяжынскі, *Мова беларускай пісьменнасці XIV-XVIII стст.*, Мінск 1988, s. 172.

⁷ Z. Stieber, *Zarys gramatyki porównawczej języków słowiańskich*, Warszawa 1989, s. 204.

⁸ Ф.П. Филин, *Происхождение русского, украинского и белорусского языков*, Москва 2006, s. 449.

⁹ А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, *Гістарычная марфалогія...*, op. cit., s. 243-245.

¹⁰ Ibidem, s. 243.

¹¹ Ibidem, s. 245.

¹² А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, У.М. Свяжынскі, *Мова беларускай пісьменнасці...*, op. cit., s. 174.

Zauważalne jest również użycie formy sg. w znaczeniu pl., por.: *Яже приходить от наших земель, да будут неврежены ничим, а месячное възмутъ* (9v), oraz wyrównanie dualu, będącego kategorią regresywną, do pl.: *рече ко Осколоду и Диру: «Вы не есть князи, а ни княжого роду* (7v).

We współczesnych językach wschodniosłowiańskich w formach 3 os. sg. czasu teraźniejszego, które zachowały wygłosową spółgłoskę, przyjmuje ona postać bądź twardego *-t*, bądź też miękkiego *-тъ* i *-ць* < *-тъ*¹³. W języku białoruskim końcówki form 3 os. sg. (czasu teraźniejszego i przyszłego) zależą od typu koniugacyjnego. W II koniugacji obserwuje się końcówkę *-ць* (*маўчыць*, *сядзіць*), natomiast czasowniki I koniugacji utraciły wygłosową spółgłoskę i przyjmują formę *бярэ, кажа, нясе*¹⁴. W zabytku została również poświadczona forma nietematycznego czasownika w zwrocie: *ес ли во граде Юрьи* (23), gdzie brak wygłosowego *-тъ* należy potraktować jako błąd powstały w trakcie spisywania tekstu. Na zależność końcówek od typu koniugacyjnego w południowo-zachodnich dialektach białoruskich zwrócił uwagę już J.F. Karskij, dodając, iż niekiedy czasowniki z tematem na *-e* (I koniugacja) mogą wpływać na formę końcówki czasowników na *-u*¹⁵.

Formy 1 os. pl. w języku staroruskim posiadały kilka wariantywnych końcówek, z których podstawową była końcówka *-мъ*. *Kronika Supraska* nie odnotowuje takich zapisów, konsekwentnie natomiast zaświadcza formy zakończone na *-мъ*, por.: *идемъ во Грекы* (7), *а мы правду даемъ* (94v), *Мы же идемъ на него, надъѣмъся на бога* (99v). Takie zapisy nie są typowe dla zabytków języka staroruskiego. Najprawdopodobniej są one wynikiem zaniku jerów, które w okresie powstania zabytku nie miały już wartości fonologicznej, a były jedynie znakiem graficznym. W jednym przykładzie odnotowana została forma czasownika atematycznego na *-м*: *не погуби нас, имем ти ся по дань* (9), w którym dodatkowo nastąpiło wyrównanie końcówki do III koniugacji czasowników. Zauważalne jest tu również opuszczenie *Ѣ*, co zapewne jest błędem. Zapis *имем* swoją formą przypomina czasownik posiłkowy, używany w czasie przyszłym złożonym, który nigdy nie występował w języku staroruskim samodzielnie.

Oprócz wspomnianej wyżej końcówki *-мъ*, staroruskie zabytki dokumentują również obecność czasowników na *-ме*, *-мо* i *-мы*¹⁶. W *Kronice Supraskiej* został poświadczony przykład ilustrujący obecność jednej z wymienionych wyżej końcówek: *яко гости есмо угорьския* (7). Taka forma końcówki (obok *-мы*) jest często

¹³ Z. Stieber, *Zarys gramatyki porównawczej...*, op. cit., s. 204.

¹⁴ Ф.П. Филин, *Происхождение русского...*, op. cit., s. 440.

¹⁵ Е.Ф. Карский, *Белорусы. Язык белорусского...*, op. cit., s. 255–256.

¹⁶ Н.Н. Дурново, *Избранные работы...*, op. cit., s. 294.

spotykana w zabytkach południowo-zachodniego obszaru Białorusi¹⁷ oraz języka ukraińskiego, w którym zachowała się do dnia dzisiejszego¹⁸. Swoją historią może ona sięgać nawet języka indoeuropejskiego¹⁹. W II połowie XVI w. – I połowie XVII w. formy z taką końcówką stanowiły w zabytkach starobiałoruskich częsty wariant dla form na *-мѣ*²⁰.

W formie *сѣдѣмъ* (6v) nastąpiło wyrównanie analogiczne do czasowników koniugacji na *-о / -е*, por. odpowiedni fragment z Latopisu Nikiforowskiego: «*Были суть 3 брата: Кии, Щек, Хорив, иже сѣдѣлаша сии град и згыбоша, мы же сѣдимъ, платяче дань роду их, козаромъ*» (6v)²¹.

Nielicznie poświadczone w zabytku formy 2 os. *pl.* konsekwentnie realizują końcówkę *-те*, por.: *ото вы есте* (12v), *Знаете ль сего княжича?* (23v).

System fleksyjny w 3 os. *pl.* jest w zabytku realizowany stosunkowo regularnie, aczkolwiek notowane są też wyrównania analogiczne pomiędzy poszczególnymi typami koniugacyjnymi. Dotyczy to form czasowników *хочють* (9v) / *хотять* (34v) oraz *глаголють* (103). Jak zauważa J.F. Karskij, takie wahania w zabytkach starobiałoruskich były możliwe, chociaż niezbyt częste²². W pierwszym wypadku obserwuje się wahanie pomiędzy pierwotną koniugacją na *-о / -е* oraz koniugacją na *-и*, którą dla tego czasownika utrwalił współczesny język rosyjski. W języku białoruskim obserwuje się natomiast formy 3 os. *pl.* ukształtowane według starego typu koniugacyjnego na *-о / -е*. Dla zabytków staro(biało)ruskich normatywną była końcówka *-ть*. Taki typ końcówki dominuje w *Kronice Supraskiej*, jednak pojawiają się tu również formy na *-т*, por.: *входять* (9v), *идуть* (11v), *стоять* (15v), *суть* (17), *просятъ* (82), *добываютъ* (91v), *ходятъ* (92) / *илютьсѧ* (14v), *поклоняютсѧ* (79).

W zabytku nie zachowały się formy *dualis* czasu teraźniejszego. Poświadczone w *Kronice Supraskiej* czasowniki wyrażające znaczenie liczby podwójnej przyjmują postać liczby mnogiej, por. formy 2 os. *имаете* (17) (*И посла Владимир ко царема Василию а Костонтину: «Сеи град ваю сильнии взях и слышу, ако сестру имаете»*) oraz 3 os. *докончאותъ* (88v) (*А докончאותъ межи себе князь Кестутеи велики и велики князь Олгирд*). W pierwszym przykładzie obserwuje się wpływ III koniugacji czasowników na końcówkę, aczkolwiek zachowany został stary temat *има-*.

¹⁷ А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, *Гістарычная марфалогія...*, op. cit., s. 247.

¹⁸ В.И. Борковский, П.С. Кузнецов, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 2007, s. 259.

¹⁹ Ф.П. Филин, *Происхождение русского...*, op. cit., s. 463.

²⁰ А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, *Гістарычная марфалогія...*, op. cit., s. 247.

²¹ *Полное собрание русских летописей*, Н.Н. Улащик (red.), т. 35, Москва 1980, s. 19.

²² Е.Ф. Карский, *Белорусы. Язык белорусского...*, op. cit., s. 264.

2. Futurum

W zabytkach piśmiennictwa staro(biało)ruskiego spotykane są trzy rodzaje czasu przyszłego: jeden prosty oraz dwa złożone. W *Kronice Supraskiej* czas złożony II, wyrażony poprzez połączenie słowa posiłkowego *буды* i imiesłowu czynnego czasu przeszłego na *-l-*, nie został odnotowany.

2.1. Futurum dokonane

Wyodrębnienie się czasu przyszłego prostego związane jest z rozwojem kategorii aspektu w języku staroruskim. Czas przyszły prosty tworzony był od czasowników dokonanych, aczkolwiek zabytki piśmiennictwa odnotowują również formy powstałe od czasowników niedokonanych²³. W analizowanym latopisie zjawisko to potwierdzają następujące przykłady: *Аще се изъбудется, то самъ крещуся* (17), *аще ся крестиши, то и се получиши и царство небесное примеши, и с нами единовѣренъ будеши* (17), *поиду пленю землю Алксандрову* (28).

System koniugacyjny czasu przyszłego prostego posiada takie same końcówki, jak czas teraźniejszy, co sprawia, że zasadniczych różnic pomiędzy nimi nie odnotowuje się, por. 1 os. sg.: *приведу* (14v), *поиду* (28), *избавлю* (34v), *сохраню* (35), *приду* (69), *реку* (78v), *выеду* (94v) oraz 2 os. pl.: *пристроите* (11v), *выдасте* (16v), *не дасте* (17), *не сошлетесь* (55v), *оттнете* (69), *положите* (69). Należy jednak zauważyć, iż w 2 os. sg. pojawiają się wyłącznie formy z zachowaną starą końcówką *-ши*, por.: *возмеши* (14), *вдаси* (15), *приведеши* (15), *будеши* (17), *ся крестиши* (17), *не сотвориши* (17v). W 3 os. sg. została zachowana normatywna końcówka *-ть*; zaledwie w paru wypadkach odnotowano w czasownikach zwrotnych samo *-т*, por.: *предасть* (7), *пошлетъ* (9v), *не дастъ* (19), *скажетъ* (29), *посадить* (56v), *потечетъ* (72v), *станетъ* (77v), *повелить* (81v), *сядетъ* (83), *озябетъ* (88), *вженетъ* (91v), *иметь* (91v), *наидетъ* (93v), *утечетъ* (96v), *сидетъ* (99v) / *изъбудется* (17), *не явится* (18v), *испустится* (96v), *отмирится* (99). W 1 os. pl. poświadczona została jedna forma czasu przyszłego z końcówką *-мо*: *яко предамо ти Ярополька* (14v), pozostałe posiadają końcówkę *-мъ*: *поищемъ* (6), *скажемъ* (15v), *возвратимъся* (26), *умремъ* (27), *поидемъ* (56v), *посадимъ* (56v), *не почюдимъся* (79), *возвратимъся* (103v). Formy 3 os. pl., podobnie, jak 3 os. sg. cechuje wahanie wygłosowego *-ть/-т*, jednak ze znaczną przewagą tych pierwszych, por.: *поидуть* (9v), *убиють* (15), *пустять* (32v), *погибнуть*

²³ В.В. Иванов, *Историческая грамматика...*, op. cit., s. 354.

(34v), *примуть* (41), *посаждать* (83), *придобудуть* (89), *приженуть* (94), *изгадають* (96v) / *нарочются* (28), *соберутся* (32v).

W latopisarstwie starobiałoruskim formy czasu przyszłego prostego, oprócz swojej podstawowej funkcji, dosyć często mogły również wyrażać zakończoną jednokrotną czynność w przeszłości²⁴. W zabytkach piśmiennictwa spotyka się też przykłady użycia czasu teraźniejszego w podobnej funkcji, aczkolwiek mogły one oznaczać również długotrwałą czynność w przeszłości. Taki zabieg stylistyczny, polegający na konflikcie formy i treści ma na celu ożywienie opowiadania, wprowadzenie dodatkowego napięcia i emocjonalności²⁵. *Kronika Supraska* dość licznie poświadcza przykłady²⁶, w których obok form czasu przeszłego pojawiają się również takie, które pod względem formalnym przypominają czas teraźniejszy lub przyszły prosty, jednak odnoszą się do wydarzeń z przeszłości, por.: *Князь (...) види знеможение града (...), посылает владыку своего* (47), *Князь велики Кестутеи в Ёда, што князь (...) живет со князем великим Ягаилом* (90v), *И князь велики Витовт отвечает отцу своему* (91v) / *Ярослав же (...) приведе варягы, бояся отца своего, но бог не даст дияволу радости* (19), *И поидуть от Бряслоня* (76v), *И пришедь князь Михаило станет на Риши* (77v), *И он, наредився в одной жонки порты, да за дорогою вышель, да испустится из города, утечет во Немьци* (96v).

W południowo-zachodnich gwarach białoruskich powszechnym zjawiskiem było opuszczanie w 3 os. sg. końcówki *-ть*²⁷. Podobne przykłady uzyskały swoje poświadczenie w języku analizowanego zabytku głównie w funkcji *praesens historicum*: *рече писание: «Сынъ ослушивъ приимъ мечь, надѣючи бо ся силе своеи погнубнуть»* (34v), *Днепръ течеть из Оковского лѣса и потече на полудень. А Двина (...) вниде во море Варяжское* (72v) / *И со всими вои поеде Олег на конех и в караблех* (9), *Варяжко же побѣже с двора* (15), *Святополкъ бѣжи в Печенигы* (20), *Слышав же се Володимер в Новогороде, яко Ярополкъ убил есть Ольга, и убоявся бѣже за море* (13), *прибѣже во пустыню межи Чехы и Ляхы* (20v), *Князь (...) види знеможение града (...), посылает владыку своего* (47). W zdaniu: *сынъ ослушивъ приимъ мечь* (34v) zauważalna jest redukcja nieakcentowanej końcówki czasownika, zaś w formach *бѣже* (13), *побѣже* (15), *прибѣже* (20v) – wyrównanie do I koniugacji.

²⁴ А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, У.М. Свяжынскі, *Мова беларускай пісьменнасці...*, op. cit., s. 184.

²⁵ Т.П. Рогожнікова, *Стилистика форм praesens historicum в житийных текстах «Макариевского цикла»*, s. 73, [online], http://library.krasu.ru/ft/_articles/0088594.pdf.

²⁶ Por. K. Grabowska, *Użycie form praesens historicum w wybranych latopisach białorusko-litewskich*, „Prace Językoznawcze”, Olsztyn 2012, t. XIV, s. 89 – 95.

²⁷ А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, *Гістарычная марфалогія...*, op. cit., s. 208.

2.2. *Futurum* niedokonane

Czas przyszły złożony I oznaczał czynność, zachodzącą bezpośrednio po momencie wypowiedzi, a tworzony był w języku staroruskim poprzez połączenie niedokonanego bezokolicznika z osobową formą czasownika²⁸. Najczęściej w funkcji słowa posiłkowego wykorzystywane były: *имамъ* (*иму*), *хочю*, *начьну*, *почьну*, *учьну*, *стану*. Czasowniki te, oprócz wyrażenia czasu przyszłego, wносиły do wypowiedzi dodatkowe modalne znaczenia zamiaru, pragnienia zrobienia czegoś (*хочю*), konieczności (*имамъ*) bądź początku czynności (*начьну*, *почьну*, *учьну*, *стану*)²⁹. W okresie wyodrębniania się języka białoruskiego złożony system form czasowników pomocniczych ulegał stopniowemu uproszczeniu, ograniczając się do użycia dwóch form: *имамъ* oraz *буду*. Po raz pierwszy użycie formy z *буду* odnotowuje się w gramocie księcia Korybuta z 1388 roku: *будемъ держа*^T. Nowa forma uzyskuje szerokie rozpowszechnienie w zabytkach piśmiennictwa zachodnioruskiego XV w., wypierając stopniowo użycie innych czasowników w funkcji słowa posiłkowego³⁰. Sprzyjał temu fakt, iż czasownik *буду* jako jedyny nie posiadał dodatkowego modalnego znaczenia, dzięki czemu mógł wyrażać tylko sens czasu przyszłego. Piśmiennictwo wschodnioruskie rozpowszechnia połączenie *буду* + bezokolicznik w znaczeniu czasu przyszłego dopiero w XVII w.³¹ W analizowanym zabytku nie został odnotowany żaden przypadek użycia takiej formy czasu przyszłego, nawet w oryginalnej części kroniki powstałej już na terenie WKL. Być może było to związane z dążeniem autora do archaizacji języka najmłodszego chronologicznie fragmentu w celu stylistycznego ujednolicenia wszystkich części składowych zabytku. W *Kronice Supraskiej* odnotowano najwięcej przykładów czasu przyszłego I z użyciem czasownika *почати*: *почнетъ держати* (89v), *почнетъ приездити* (90), *почнетъ жаловатися* (90v), *почнетъ просити* (95), *почнутъ пытати* (94), *почнутъ говорити* (94v). W jednym przykładzie odnotowana została również forma *начнетъ жаловатися* (91). Co ciekawe, wszystkie użyte formy z czasownikiem posiłkowym *почати* znajdują się w końcowej części latopisu, będącej oryginalną częścią i są użyte w znaczeniu czasu przeszłego. Zabytek dokumentuje również formy sg. z posiłkowymi słowami *хотети* oraz *имети*: *хоцю поняти* (13v), *хоцю креститися* (17v), *хочю поведати* (78), *хоцещи избыти* (17v), *послати восхоцеть* (80v); *имѣти иму* (14), *стояти имамъ* (16v), *не имаети исцелити* (17v), *иметь седѣти* (96v). W piśmiennictwie starobiałoruskim odnotowane zostały również nieliczne syntetyczne formy

²⁸ М.Б. Иванова, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 2006, s. 67.

²⁹ А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, *Гістарычна марфалогія...*, op. cit., s. 252.

³⁰ Ibidem, s. 252, 256-257.

³¹ В.И. Борковский, П.С. Кузнецов, *Историческая грамматика...*, op. cit., s. 287.

czasu przyszłego z użyciem czasownika *умы*, które zachowały się i we współczesnych gwarach południowobiałoruskich oraz w języku ukraińskim, por.: *бутимы, потребуватимемо*³². *Kronika Supraska* nie poświadcza takich przykładów.

Liczba podwójna odnotowana została w postaci *не имаемь даму* (17v), która formalnie wyrażona jest za pomocą liczby mnogiej.

W języku staroruskim obecne były również formy *futurum* II, które tworzone było poprzez połączenie osobowej formy czasownika *быти* z imiesłowem na *-л* i oznaczało czynność wcześniejszą w stosunku do innej czynności. Takie formy czasu przyszłego uzyskały pewną produktywność w zabytkach zachodnioruskich, aczkolwiek ich użycie ograniczało się do tekstów prawnych³³, rzadko można je spotkać w latopisach³⁴. W *Kronice Supraskiej* nie został poświadczony żaden przykład dokumentujący taką formę czasu przyszłego.

W analizowanym zabytku formy *praesens* oraz *futurum* uzyskują dość liczne poświadczenie, stanowiąc bogaty materiał badawczy. Formy fleksyjne czasu teraźniejszego oraz przyszłego prostego w zasadniczy sposób nie różnią się od siebie. Należy podkreślić, iż w 3 os. sg. częste są formy bez wygłosowej spółgłoski w końcówce, wyraźnie zaznaczone zwłaszcza w *praesens historicum*, np.: *нобѣже* (15), *прибѣже* (20v), *виду* (47). *Futurum* złożone uzyskało poświadczenie jedynie w konstrukcjach ze słowami posiłkowymi *почасти, начасти, хотети, имети* + bezokolicznik. W *Kronice Supraskiej* nie zostały udokumentowane formy analityczne z *быти*, co należy tłumaczyć specyfiką gatunku, silnie związanego z tradycją piśmienniczą³⁵. Nie znalazły poświadczenia również przykłady II typu złożonego *futurum*.

Bibliografia

- Борковский В.И., Кузнецов П.С., *Историческая грамматика русского языка*, Москва 2007.
Булыка А.М., Жураўскі А.І., Крамко І.І., *Гістарычная марфалогія беларускай мовы*, Мінск 1979.
Булыка А.М., Жураўскі А.І., Крамко І.І., Свяжынскі У.М., *Мова беларускай пісьменнасці XIV–XVIII стст.*, Мінск 1988.
Дурново Н.Н., *Избранные работы по истории русского языка*, Москва 2000.
Иванов В.В., *Историческая грамматика русского языка*, Москва 1983.
Карский Е.Ф., *Белорусы. Язык белорусского народа*, вып. 2-3, Москва 1956.
Полное собрание русских летописей, Н.Н. Улащик (red.), т. 35, Москва 1980.

³² А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, *Гістарычна марфалогія...*, op. cit., s. 254-255.

³³ L. Cičko, „*Kronika Bychowca*” na tle historii i geografii języka białoruskiego, Białystok 2006, s. 169.

³⁴ А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, У.М. Свяжынскі, *Мова беларускай...*, op. cit., s. 188.

³⁵ Ibidem, s. 263.

- Рогожникова Т.П., *Стилистика форм praesens historicum в житийных текстах «Макариевского цикла»*, [online], http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0088594.pdf.
- Филин Ф.П., *Происхождение русского, украинского и белорусского языков*, Москва 2006.
- Иванова М.Б., *Историческая грамматика русского языка*, Москва 2006.
- Citko L., *„Kronika Bychowca” na tle historii i geografii języka białoruskiego*, Białystok 2006.
- Grabowska K., *Użycie form praesens historicum w wybranych latopisach białorusko-litewskich*, [w:] *Prace Językoznawcze*, M. Biolik (red.), t. 15, Olsztyn 2012, s. 89-95.
- Stieber Z., *Zarys gramatyki porównawczej języków słowiańskich*, Warszawa 1989.

dr Jolanta Hinc

Uniwersytet Gdański

Wydział Filologiczny, Instytut Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej

tel. 58 52 33 030

e-mail: jolanta.hinc@ug.edu.pl

**ROLA JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO PIERWSZEGO
JĘZYKA OBCEGO W NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO
JAKO DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO – ZAŁOŻENIA
TEORETYCZNE A RZECZYWISTOŚĆ DYDAKTYCZNA**

STRESZCZENIE

Problematyka niniejszego artykułu dotyczy praktykowania dydaktyki wielojęzyczności w nauczaniu języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim. W rozważaniach teoretycznych oprócz próby zdefiniowania pojęcia wielojęzyczności i przedstawienia psycholingwistycznych podstaw dydaktyki wielojęzyczności przedstawione zostały założenia koncepcji, która we wspomnianej konstelacji językowej określana jest jako koncepcja *DaFnE*. Część empiryczna artykułu odnosi się do badania ankietowego, którym objęci zostali nauczyciele języka niemieckiego z terenu aglomeracji Trójmiasta. Celem badania było sprawdzenie, czy i w jakim zakresie nauczyciele języka niemieckiego praktykują dydaktykę wielojęzyczności, wykorzystując swoją znajomość języka angielskiego i znajomość języka angielskiego swoich uczniów.

Słowa kluczowe: nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim, dydaktyka wielojęzyczności

SUMMARY

**The role of English as the first foreign language in the process
of teaching German as the second foreign language – between
theory and praxis**

The following article relates to practising the didactics of multilingualism in teaching German as the second foreign language after English as the first foreign language. In the theoretic part an

attempt was made to define a concept of multilingualism and to present the psycholinguistic background of the didactics of multilingualism. In addition, the tenets of the *DaFnE* concept that pertains to the above language constellation were presented. The practical part refers to an empirical study that was conducted among teachers of German in the area of Trójmiasto. The aim of the study was to investigate if and in which fields teachers of German practise the didactics of multilingualism using their knowledge of English, as well as their pupils' command of this language.

Key words: teaching of German as the second foreign language after English, didactics of multilingualism

1. Wstęp

Niniejszy artykuł koncentruje się na problemie wykorzystywania znajomości języka angielskiego uczniów w procesie nauczania języka niemieckiego w konstelacji językowej, w której językiem ojczystym jest język polski, pierwszym językiem obcym język angielski, drugim językiem obcym język niemiecki. Artykuł składa się z dwóch części, w pierwszej przedstawione zostaną teoretyczne założenia koncepcji *DaFnE*, koncepcji, która jest szczególną formą dydaktyki wielojęzyczności dla języka niemieckiego po języku angielskim. Jednym z głównych celów dydaktyki wielojęzyczności jest włączenie do procesu nauczania kolejnego języka obcego wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, którą uczący się zdobył w procesie przyswajania języka ojczystego i nauki pierwszego języka obcego. Druga część artykułu obejmuje sprawozdanie z badania empirycznego przeprowadzonego na terenie aglomeracji Trójmiasta i dotyczącego kształcenia gimnazjalnego oraz ponadgimnazjalnego. Celem badania było sprawdzenie, czy i w jakim zakresie nauczyciele języka niemieckiego praktykują dydaktykę wielojęzyczności, wykorzystując swoją znajomość języka angielskiego oraz wiedzę i umiejętności swoich uczniów w tym zakresie.

2. Wielojęzyczność i podstawy dydaktyki wielojęzyczności

Wielojęzyczność jest częścią natury człowieka. Człowiek staje się wielojęzyczny, poznając różne odmiany swojego języka ojczystego, dialekty i socjolekty, język zawodowy, a także języki obce. Proces uczenia się języków cechuje się, jak podkreśla M. Wandruszka, dużą dynamicznością i otwartością. Uczeniu się stale

towarzyszy zapominanie, zmianom podlega także uwarunkowany potrzebą i motywacją stosunek człowieka do poszczególnych języków¹.

Początku badań nad wielojęzycznością szukać należy w badaniach z zakresu bilingwalizmu, który U. Weinreich² definiował jako używanie przez jednostkę naprzemiennie dwóch lub więcej języków: „(...) to or more languages will be said to be in contact if they are used alternately by the same person. (...) The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the persons involved, bilingual”. W klasycznej definicji wielojęzyczności, jaką znajdziemy między innymi u I. Kurcz, osoba wielojęzyczna posługuje się więcej niż dwoma językami³. Z. Chłopek zwraca uwagę na niejednoznaczność w definiowaniu obu terminów (dwujęzyczności i wielojęzyczności) oraz na problem z określeniem poziomu opanowania języka, od którego osobę posługującą się co najmniej dwoma językami nazwać można bilingwalną czy multilingwalną. Trudności w ustaleniu tego poziomu są argumentem za przyjęciem określenia *uczący się* lub *użytkownik języka drugiego, języka trzeciego* i kolejnych. Powszechna asymetria wiedzy w każdym z języków nie może być podstawą do negocjowania określeń *osoba dwujęzyczna*, *osoba wielojęzyczna*, gdyż, jak zauważa Z. Chłopek, każdy z języków jest wykorzystywany zgodnie z potrzebą komunikacyjną, w konkretnym kontekście sytuacyjnym⁴.

Biorąc pod uwagę psychologiczne podstawy przetwarzania materiału językowego, można stwierdzić, że języki, którymi posługuje się osoba wielojęzyczna, pozostają w stałej aktywności i wzajemnej interakcji, nawet jeśli w danym kontekście wykorzystywany jest tylko jeden język. Aktywizacja języków, jak stwierdza I. Kurcz, zależy od danej sytuacji komunikacyjnej; drugi język może być widoczny zarówno w transferze negatywnym, jak i w świadomej grze językowej, do której należą: zamiana kodu językowego, kalki językowe i pożyczki⁵. Ponieważ interakcje interlingwalne zachodzą w sferze mentalnej w sposób ciągły, a nabywanie nowych informacji związane jest z aktywizacją i reorganizacją wiedzy już zakotwiczonej w pamięci, celem dydaktyki wielojęzyczności staje się proces uświadamiania zależności między wiedzą nabywaną a wiedzą posiadaną. Uświadamianie to dotyczy zarówno wiedzy językowej, wiedzy metajęzykowej, strategii i technik uczenia

¹ M. Wandruszka, *Über das Lernen mehrerer Sprachen*, [w:] *Sprache: lehren – lernen*, W. Köhlwein, A. Raasch (red.), t. 1, Tübingen 1981, s. 13-14.

² U. Weinreich, *Languages in contact. Findings and problems*, Mouton 1970, s. 1.

³ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, wydanie nowe, Warszawa 2005, s. 196.

⁴ Z. Chłopek, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011, s. 17, 64-65.

⁵ I. Kurcz, op. cit., s. 207.

się, jak i wiedzy oraz doświadczeń z zakresu pragmatyki języka i socjokultury⁶. Mówiąc o uświadamianiu, należy wyjaśnić, że chodzi o procesy przebiegające w centrum uwagi uczącego się, czyli takie, z których uczący się zdaje sobie sprawę; sama nauka jako proces poznawczy już wymaga świadomości, stanu, który M. Dakowska określa mianem *minimalnego choćby pobudzenia*⁷.

Dwujęzyczność, a także wielojęzyczność, niesie ze sobą zarówno korzyści, wśród których wyróżnia się pomoc w przetwarzaniu informacji językowych, pomoc w procesie przypominania sobie materiału wcześniej poznanego oraz aktywności związane z twórczym myśleniem, jak i skutki negatywne, do których należy między innymi wolniejsze analizowanie materiału leksykalnego⁸. Dydaktyka wielojęzyczności podejmuje oba aspekty współistnienia języków w umyśle osoby wielojęzycznej. W odniesieniu do transferu negatywnego decydującą rolę odgrywają oparte na konfrontatywnej analizie materiału językowego aktywności uświadamiające, dzięki którym możliwe jest zrozumienie zjawiska interferencji oraz eliminacja części błędów interferencyjnych. Aspekt pozytywny związany jest przede wszystkim z wykorzystywaniem wcześniej nabytej wiedzy i wykształconych umiejętności dla optymalizacji procesu nauczania i uczenia się kolejnego języka obcego, między innymi poprzez kojarzenie technik uczenia się wypracowanych w procesie przyswajania języka ojczystego i pierwszego języka obcego.

Wykorzystywanie znajomości pierwszego języka obcego w procesie nauczania kolejnego języka obcego jest zadaniem wieloaspektowym. W zależności od założonego celu oraz punktu ciężkości aktywności dydaktycznej wyróżnia się cztery modele dydaktyczne, których krótką charakterystykę przedstawia B. Hufeisen. Pierwszym jest dydaktyka języków tercjalnych, zwana koncepcją *DaFnE* (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*), której celem jest opracowanie materiałów dydaktycznych i przygotowanie nauczycieli do pracy z grupami uczących się z językiem angielskim jako pierwszym językiem obcym oraz językiem niemieckim jako drugim językiem obcym. Drugi model stanowi dydaktyka wielojęzyczności, która od koncepcji *DaFnE* różni się brakiem ustalonej sekwencjalizacji przyswajania języków. Trzecim modelem jest receptywna dydaktyka wielojęzyczności, wspierająca kompetencję rozumienia tekstów w oparciu o podobieństwa typologiczne języków z określonej grupy językowej (języków germańskich, języków romańskich czy języków słowiańskich). Jako czwarty model wymienia B. Hufeisen

⁶ F.G. Königs, *Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen. Fremdsprachenlerntheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit*, [w:] *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, K.R. Bausch, M. Heid (red.), Bochum 1990, s. 5-13.

⁷ M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków*, Warszawa 2001, s. 30-31.

⁸ I. Kurcz, op. cit., s. 208-209.

model zsynchronizowanego nauczania przedmiotowego i językowego, którego angielska nazwa brzmi *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*⁹.

W oparciu o kryterium sekwencjalizacji nauczanych języków niniejszy artykuł dotyczy dydaktyki języków tercjalnych.

3. Dydaktyka języków tercjalnych – koncepcja *DaFnE*

Założenia koncepcji *DaFnE*¹⁰ opracowane zostały w latach 90. XX w. i opierają się na trzech filarach, które profilują kierunek działań nauczycieli, autorów podręczników oraz twórców materiałów dydaktycznych. Do podstaw koncepcji zalicza się starszy wiek ucznia, sekwencjalizację nauki w warunkach szkolnych oraz skrócony, w porównaniu do nauki języka angielskiego, czas nauki języka niemieckiego. Starszy wiek ucznia oznacza inne zdolności kognitywne, inne zainteresowania oraz sposoby motywacji. Sekwencjalizacja nauki w warunkach szkolnych daje możliwość korzystania z wiedzy ucznia, jego umiejętności językowych i komunikacyjnych, a także sposobów uczenia się; daje także możliwość współpracy nauczycieli różnych języków i tworzenia projektów międzyprzedmiotowych. Krótszy czas nauki wiąże się natomiast z koniecznością optymalizacji procesu dydaktycznego, dostosowania celów nauczania do potrzeb danej grupy uczących się oraz podkreślenia znaczenia umiejętności receptywnych¹¹. W koncepcji *DaFnE* szczególnego znaczenia nabiera zatem wyraźniejsze niż dotychczas akcentowanie progresji tematycznej oraz właściwy dobór materiałów dydaktycznych, odpowiadających możliwościom intelektualnym ucznia, umożliwiających utrzymanie i wzrost motywacji do nauki języka niemieckiego i dających podstawę do inicjowania aktywności, które służą interpretowaniu i konfrontatywnej analizie zjawisk językowych i interkulturowych. Ważnym aspektem procesu dydaktycznego jest ponadto systematyzowanie nabywanej wiedzy i analityczne przetwarzanie informacji oraz odwoływanie się do wypracowanych w toku nauki języka angielskiego technik uczenia się, a także wykorzystywanie doświadczeń ucznia związanych

⁹ B. Hufeisen, *Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell*, [w:] „*Vieles ist sehr ähnlich*” – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, R. Baur, B. Hufeisen (red.), t. 6, Hohengehren 2011, s. 268-271.

¹⁰ Skrót odnosi się do niemieckiej nazwy koncepcji *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*, w języku polskim koncepcja nosi nazwę *niemiecki jako język obcy po języku angielskim*.

¹¹ K.R. Bausch et. al., *Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache*, [w:] *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, K.R. Bausch, M. Heid (red.), Bochum 1990, s. 14-17.

z uczeniem się jako podstawy do dyskusji i wymiany doświadczeń z innymi uczniami¹².

Szczegółowe cele dydaktyki języków tercjalnych, a w szerszym ujęciu także dydaktyki wielojęzyczności, przyporządkować można czterem głównym obszarom: systemowi języka, sprawnościom językowym, teorii uczenia się (strategiom i technikom uczenia się) oraz obszarowi związanemu z interkulturowością. Krótkie omówienie tych obszarów oraz związanych z nimi zadań przedstawia G. Neuner. W pierwszym obszarze centralne miejsce zajmują aktywności z zakresu analizy konfrontatywnej, dotyczące struktur gramatycznych oraz wspólnego słownictwa (internacjonalizmy, słownictwo wynikające z pokrewieństwa języków). W obszarze dotyczącym umiejętności językowych znajdują się przede wszystkim zadania, których celem jest doskonalenie strategii, na przykład strategii czytania czy strategii pokonywania trudności w komunikacji ustnej. Trzeci obszar dotyczy rozszerzenia repertuaru technik uczenia się, między innymi poprzez tworzenie jednojęzycznych słowników i kreatywne stawianie hipotez w odniesieniu do znaczenia słów. Ostatni obszar odnosi się do interkulturowego kontekstu uczenia się i obejmuje przede wszystkim analizę problemów oraz zjawisk związanych z kulturą i realiami krajów nauczanych języków¹³.

We wszystkich zadaniach koncepcji *DaFnE* podkreśla się potrzebę odwołań do języka ojczystego. Tylko przez pryzmat języka ojczystego, jak przekonywał ponad 30 lat temu M. Wandruszka, można w szerokim zakresie wspierać wielojęzyczność ucznia¹⁴. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż język ojczysty pełni kluczową rolę w kształtowaniu się świadomości językowej ucznia i tworzeniu podstaw do rozwoju jego wielojęzyczności. To właśnie na zajęciach języka ojczystego uczeń poznaje język w ujęciu ontologicznym i epistemologicznym, poznaje język jako środek komunikacji oraz jako środek budowania relacji międzyludzkich. Język ojczysty to także źródło wiedzy o kulturze narodu. Mówi o tym P. Garncarek: „Narracja w tym języku jest naturalna, spontaniczna i kulturowo nacechowana. Mówić we własnym języku, to tyle, co egzemplifikować narodowy, etniczny, zbiorowy sposób postrzegania świata i wspólnej, ewoluującej przez pokolenia zbiorowej wrażliwości”¹⁵. Jednak tylko odpowiednio przygotowana edukacja poloni-

¹² K.R. Bausch, K. Kleppin, *Zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. Thesen und Empfehlungen eines Expertenkolloquiums des Goethe-Instituts*, „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft” 1990, 43, s. 213-216.

¹³ G. Neuner, *Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens*, [online] http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x.pdf, s. 16-18, [dostęp: 27.07.2015].

¹⁴ M. Wandruszka, op. cit., s. 15-16.

¹⁵ P. Garncarek, *Czy potrzebujemy nowej definicji języka dla potrzeb glottodydaktycznych?*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 2013, 20, s. 34.

styczna stworzyć może podwaliny pod dalsze wspieranie wielojęzyczności ucznia. M. Kusiak przeprowadziła badanie, w którym pytała studentów nauczycielskiego kolegium języków obcych na Uniwersytecie Jagiellońskim o znaczenie, jakie przypisują oni swojej edukacji polonistycznej ze szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkoły średniej. Wyniki badania wykazały słabe przygotowanie studentów do redakcji tekstu własnego i obcego, do czytania tekstów publicystycznych, a także do krytycznej analizy kultury masowej. Istotnym wnioskiem płynącym z badania było podkreślenie roli zajęć języka angielskiego, w czasie których studenci wykształcili umiejętność redagowania tekstów i dłuższych prac pisemnych¹⁶. Badanie M. Kusiak pokazuje, że dydaktyka wielojęzyczności przynosi miarodajne korzyści tylko wtedy, gdy jest prowadzona na podstawie wyznaczonego programu zadań dla nauczycieli wszystkich etapów edukacji językowej, począwszy od nauczycieli języka ojczystego, przez nauczycieli pierwszego języka obcego, aż po nauczycieli drugiego języka obcego i kolejnych, o czym wspominają między innymi G. Neuner oraz J. Hinc¹⁷.

Podsumowując rozważania dotyczące dydaktyki nauczania języka niemieckiego po języku angielskim, trzeba zaznaczyć, iż koncepcja *DaFnE* zbiera także głosy krytyczne. W Niemczech już w latach 90. zwrócono uwagę, iż język angielski nie sprzyja rozwojowi wielojęzyczności ucznia. Strukturalna prostota języka angielskiego oraz jego ogólnoświatowa obecność mają hamować motywację do nauki kolejnych języków obcych i chęć poznania innych kultur¹⁸. W Polsce pierwszym językiem obcym, obowiązkowo nauczany od pierwszej klasy szkoły podstawowej, jest język angielski, jego nauka trwa od kilku do kilkunastu lat. Według danych GUS w roku szkolnym 2013/2014 49,8% uczniów w Polsce uczyło się dwóch języków obcych. W miastach jako przedmiot obowiązkowy dominował język angielski (94,3%), drugie miejsce zajmował język niemiecki (37,5%). Podobne tendencje odnotowano także w odniesieniu do uczących się języków obcych na wsi¹⁹. Wytyczne ministerialne oraz dane GUS pokazują zatem w sposób

¹⁶ M. Kusiak, *Rola języka polskiego w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), Kalisz – Poznań 2009, s. 60-64.

¹⁷ G. Neuner, *Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertärsprachenlernen, Beispiel Westschweiz*, [w:] *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Grundlagen und Beispiele der Umsetzung*, M. Lutjeharms, B. Hufeisen (red.), Tübingen 2005, s. 62-71; J. Hinc, *Zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit des Fremdsprachenlernenden. Aufgaben für die Polnisch- und die Fremdsprachenlehrenden*, „Neofilolog” 2015, 45/2, s. 233-244.

¹⁸ H.J. Vollmer, *Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit*, [w:] *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für die Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, K. Agudo, A. Hu (red.), Berlin 2000, s. 75-87.

¹⁹ <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20132014,1,8.html>, [dostęp: 24.07.2015].

jednoznaczny, że dydaktyka wielojęzyczności w warunkach polskich powinna się koncentrować na najpowszechniejszej konstelacji językowej z językiem niemieckim jako drugim językiem obcym po języku angielskim. Potrzeba wykorzystania potencjału ucznia, jego znajomości języka angielskiego oraz jego doświadczeń związanych z uczeniem się języka angielskiego, wydaje się uzasadniona i powinna zostać wykorzystana w procesie nauczania kolejnych języków obcych.

4. Praktyka dydaktyki wielojęzyczności – sprawozdanie z badania

4.1. Cel i rama badania

Punktem wyjścia niniejszej analizy było pytanie badawcze, które sformułowane zostało następująco: czy i w jakim zakresie nauczyciele języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim praktykują dydaktykę wielojęzyczności?

Z uwagi na fakt, iż nazwa koncepcji dydaktyki języków tercjalnych *DaFnE* nie jest w Polsce powszechna, a nieznamość terminu mogłaby negatywnie wpłynąć na wyniki badania, w ankiecie zastosowano ogólne określenie *dydaktyka wielojęzyczności* (DW) i wyjaśniono jej istotę, określając trzy główne obszary aktywności dydaktycznej: system języka, sprawności językowe oraz teorię uczenia się (strategia i techniki uczenia się).

Grupę docelową badania stanowili nauczyciele języka niemieckiego szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych z terenu aglomeracji Trójmiasta.

Narzędziem badawczym był kwestionariusz z pytaniami otwartymi oraz zamkniętymi, które dotyczyły następujących kwestii:

- wykształcenie i staż pracy,
- poznanie koncepcji DW w toku uniwersyteckiego kształcenia metodyczno-dydaktycznego,
- pozauniwersyteckie doksztalcenie w zakresie DW,
- stopień znajomości języka angielskiego,
- praktykowanie DW i jego zakres,
- zaobserwowane potrzeby uczniów w zakresie DW.

Zbieranie danych odbyło się drogą bezpośrednią oraz internetową w styczniu i lutym 2015 roku. Ankietowanie nauczycieli miało formę badania anonimowego.

4.2. Analiza wyników badania

Pozyskane dane opracowane zostały w ujęciu ilościowym oraz jakościowym.

W badaniu wzięło udział 59 nauczycieli języka niemieckiego, 29 nauczycieli ukończyło nauczycielskie kolegium języków obcych, 27 filologię germańską, dwoje nauczycieli lingwistykę stosowaną, 1 osoba pracuje na podstawie kursu pedagogicznego oraz certyfikatu językowego na poziomie C2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Dwoje badanych zadeklarowało ukończenie studiów w Niemczech. Nie wszyscy ankietowani podali nazwę ukończonej uczelni, dlatego też zmienna ta nie była brana pod uwagę przy opracowywaniu wyników. Z powodu niekompletności danych dotyczących stażu pracy aspekt ten został wyłączony z analizy.

W pytaniu dotyczącym obecności zagadnień związanych z DW w kształceniu metodyczno-dydaktycznym w toku studiów jedynie 16 badanych (27,1%) zadeklarowało poznanie koncepcji w ramach kształcenia uniwersyteckiego. Do tej grupy należało dwoje badanych, którzy są absolwentami uczelni w Niemczech. Ponad połowa badanych (62%) stwierdziła, iż zagadnienia związane z DW nie były realizowane w ramach kształcenia metodyczno-dydaktycznego w toku studiów. Pozostali ankietowani (niespełna 11%) wskazali odpowiedź *nie pamiętam*.

Odnosząc się do pytania o udział w seminariach dokształcających poświęconych DW, zdecydowana większość ankietowanych udzieliła odpowiedzi negatywnej. Odpowiedź taką podało 45 badanych, co stanowi odsetek 76,3% respondentów. Kwestionariusz nie obejmował pytania o przyczyny nieuczestniczenia w seminariach poświęconych dydaktyce wielojęzyczności.

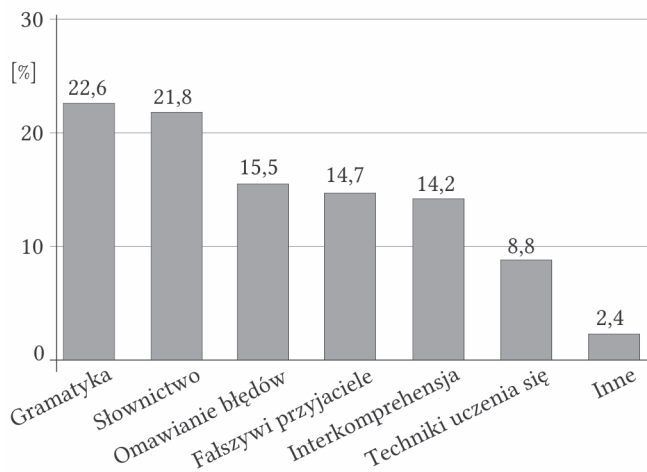
W samoocenie znajomości języka angielskiego 14 badanych zadeklarowało dobrą i bardzo dobrą znajomość tego języka, co stanowi odsetek 23,7% respondentów. 42 ankietowanych określiło swoją znajomość języka angielskiego na poziomie od A1 do A2, grupa ta stanowi 71,2 % badanych. Trzy osoby zadeklarowały brak znajomości języka angielskiego.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli zadeklarowała praktykowanie DW na swoich zajęciach. Odnotowano tylko jedną odpowiedź negatywną. 42 ankietowanych (ponad 72% badanych) zadeklarowało, iż praktykuje DW często i bardzo często. Rzadką i bardzo rzadką aktywność w tym zakresie zadeklarowało 16 ankietowanych.

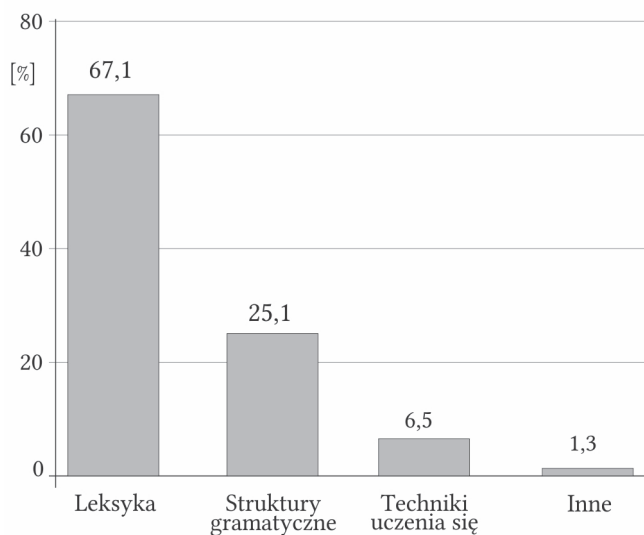
W pytaniu o zakres praktykowania DW największy odsetek odpowiedzi przypadł na gramatykę (22,6%), podobnie często podawano słownictwo (21,8%). W przypadku trzech kategorii, tj. omawiania błędów, fałszywych przyjaciół oraz wykorzystywania zjawiska interkomprehensji, odnotowano porównywalny wynik, który wynosił odpowiednio 15,5%, 14,7% oraz 14,2%. 8,8% uzyskano w kategorii *techniki uczenia się*. Nieliczne odpowiedzi w kategorii *inne* dotyczyły takich kwestii

jak praca z podręcznikiem uwzględniającym założenia DW czy omawianie zapożyczeń anglojęzycznych funkcjonujących w języku niemieckim (wykres 1).

Wykres 1. Zakres praktykowania dydaktyki wielojęzyczności



Wykres 2. Obszary niemotywowanej aktywności uczniów w zakresie dydaktyki wielojęzyczności



W odpowiedzi na pytanie o zaobserwowane potrzeby i zaangażowanie uczniów w zakresie wykorzystywania znajomości języka angielskiego 40 badanych (67,8%) zwróciło uwagę, że ich uczniowie wyrażają potrzebę porównywania języków. Częstotliwość niemotywowanej, czyli inicjowanej przez ucznia przy braku impulsowania ze strony nauczyciela, aktywności uczniów określona została jako częsta (66,5% odpowiedzi). 28,9% respondentów wskazało na rzadką aktywność uczniów w tym zakresie. Kategorie *bardzo rzadko* oraz *bardzo często* stanowiły marginalny odsetek odpowiedzi. Obszary, w których uczniowie podejmują niemotywowaną inicjatywę porównawczą, dotyczyły przede wszystkim leksyki (67,1%), rzadziej struktur gramatycznych (25,1%), w najmniejszym zakresie – strategii i technik uczenia się (6,5%). Pojedyncze odpowiedzi dotyczyły porównań systemów fonologicznych języków angielskiego i niemieckiego (wykres 2).

4.3. Interpretacja wyników badania

Pozyskane dane pozwalają sformułować wniosek, że dydaktyka wielojęzyczności nie jest zagadnieniem powszechnie realizowanym w toku kształcenia metodyczno-dydaktycznego w ramach studiów filologicznych. Ponad 62% ankietowanych nie miało możliwości zapoznania się z koncepcją dydaktyki wielojęzyczności w toku swoich studiów. Wniosek ten w korelacji z danymi dotyczącymi samooceny znajomości języka angielskiego nauczycieli (u ponad 71% ankietowanych kompetencja w języku angielskim nie przekracza poziomu A2), pozwala na sformułowanie tezy, iż praktykowanie dydaktyki wielojęzyczności, częste, jak wynika z badania (ponad 72% odpowiedzi), oparte jest przede wszystkim na intuicji i wrażliwości językowej nauczających, a nie na ugruntowanej wiedzy z zakresu koncepcji dydaktyki wielojęzyczności czy dobrej znajomości języka angielskiego. Tezę tę potwierdzają dane dotyczące doksztalcenia w zakresie dydaktyki wielojęzyczności (ponad 76% badanych nie uczestniczyło w seminariach i warsztatach poświęconych tej tematyce), a także dane pokazujące, iż blisko 68% ankietowanych nauczycieli zaobserwowało u swoich uczniów inicjowanie aktywności zmierzających do porównywania języków angielskiego i niemieckiego. Świadczyć to może o tym, że praktykowanie dydaktyki wielojęzyczności przez nauczycieli języka niemieckiego motywowane jest aktywnością uczniów. Fakt, iż nauczyciele języka niemieckiego, mimo słabej lub średniej znajomości języka angielskiego, reagują na tę naturalną potrzebę ucznia do osadzania nowo poznanego materiału językowego w obszarze wiedzy ugruntowanej, zasługuje na szczególne podkreślenie. Jednak dane dotyczące obszarów, w których porównawcza aktywność uczniów jest najczęstsza, świadczyć mogą o tym, iż wspomniany już brak ugruntowanej wiedzy z zakresu dydaktyki wielojęzyczności stanowi istotną przeszkodę w jej praktykowaniu i motywowaniu uczniów do aktywności konfrontatywnych.

Obszarem najczęstszej niemotywowanej aktywności porównawczej uczniów jest leksyka (67,1%), kategoria, w której rola i zaangażowanie nauczyciela nie muszą być wyraźne. Jest wysoce prawdopodobne, że uczniowie sami dostrzegają podobieństwa w systemach leksykalnych języków i wyrażają swoje spostrzeżenia w sposób otwarty. Kategoria *strategie i techniki uczenia się* stanowi obszar, w którym niemotywowana aktywność uczniów jest najrzadsza i stanowi tylko 6,5%. Dane te świadczyć mogą o tym, iż o ile podobieństwa w zakresie leksyki stanowią oczywistą i naturalną obserwację uczniów, o tyle dyskusja o technikach uczenia się, poznanych podczas nauki pierwszego języka obcego i doskonalonych bądź rozszerzanych w toku nabywania drugiego języka obcego, wymaga ukierunkowanego prowadzenia przez nauczyciela. Brak właściwego impulsu blokuje proces uświadamiania systemowości w odniesieniu do zarządzania technikami uczenia się. Badanie wykazało ponadto, iż wspomagającej aktywności nauczyciela wymagają również zagadnienia gramatyczne. Tylko jedna czwarta ankietowanych nauczycieli zwróciła uwagę na niemotywowaną aktywność uczniów w zakresie porównywania struktur gramatycznych języków angielskiego i niemieckiego. Analiza aktywności nauczycieli pokazała podobny wynik w kategoriach dotyczących struktur gramatycznych oraz leksyki, odpowiednio 22,6% i 21,8%. Korelując te dane z wynikami zebranymi w odniesieniu do niemotywowanej aktywności porównawczej uczniów, gdzie na leksykę przypadło 67,1% odpowiedzi, na struktury gramatyczne 25,1% odpowiedzi, można ponownie stwierdzić, że uczniowie porównują systemy leksykalne języków w sposób naturalny i intuicyjny. Nie jest to jednak częste w przypadku struktur gramatycznych języka, gdzie potrzebny jest inicjowany przez nauczyciela proces systematyzowania i analizowania materiału językowego. Prawdopodobne jest, że aktywność nauczycieli, którzy nie mają ugruntowanej wiedzy z zakresu dydaktyki wielojęzyczności, jest w tym względzie niewystarczająca i nie daje podstaw do wykształcenia u uczniów nawyku klasyfikowania i porządkowania wiedzy gramatycznej.

5. Podsumowanie

Ze względu na zbyt małą liczbę ankietowanych wnioski sformułowane na podstawie niniejszego badania nie mogą być uznane za reprezentatywne. Ich interpretacja wskazuje jednak na pewne tendencje i daje wyobrażenie sytuacji, która odnosi się do nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim jako pierwszym języku obcym, najpowszechniejszej obecnie konstelacji językowej w polskim systemie szkolnym. Przeprowadzone badanie pokazało, iż znajomość dydaktyki wielojęzyczności i jej praktycznego wykorzystywania stanowią obszary, które w polskiej rzeczywistości edukacyjnej znajdują

się na początku rozwoju. Aktywność nauczycieli w zakresie dydaktyki wielojęzyczności, podejmowana – jak pokazało badanie – często, może być intuicyjna i opierać się na wrażliwości nauczycieli na język i zjawiska językowe. Aktywność ta może być także rozbudzana przez naturalną skłonność ucznia do odniesień do języka angielskiego. Rozwój dydaktyki wielojęzyczności uwarunkowany jest koniecznością zmiany systemowej, związanej z włączeniem koncepcji do programu kształcenia nauczycieli na uczelniach wyższych oraz z rozszerzeniem oferty seminariów doskonalących w tym zakresie. W Polsce potrzebni są bowiem eksperci od dydaktyki wielojęzyczności, potrafiący skutecznie i w sposób ukierunkowany wspierać rozwój wielojęzyczności ucznia, doceniać i wykorzystywać jego potencjał w zakresie języka angielskiego oraz tworzyć podstawy do nauki kolejnych języków obcych.

Bibliografia

- Bausch K.R. et. al., *Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache*, [w:] *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, K.R. Bausch, M. Heid (red.), Bochum 1990, s. 11-18.
- Bausch K.R., Kleppin K., *Zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. Thesen und Empfehlungen eines Expertenkolloquiums des Goethe-Instituts*, „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft” 1990, 43, s. 213-216.
- Chłopek Z., *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011.
- Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001.
- Garncarek P., *Czy potrzebujemy nowej definicji języka dla potrzeb glottodydaktycznych?*, „Acta Universitatis Lodzensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 2013, 20, s. 33-39.
- Hinc J., *Zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit des Fremdsprachenlernenden. Aufgaben für die Polnisch- und die Fremdsprachenlehrenden*, „Neofilolog” 2015, 45/2, s. 233-244.
- Hufeisen B., *Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell*, [w:] *„Vieles ist sehr ähnlich” – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, R. Baur, Rupprecht, B. Hufeisen (red.), t. 6, Hohengehren 2011, s. 265-282.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005.
- Kusiak M., *Rola języka polskiego w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), Kalisz – Poznań 2009, s. 55-66.
- Neuner G., *Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertärsprachenlernen, Beispiel Westschweiz*, [w:] *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Grundlagen und Beispiele der Umsetzung*, M. Lutjeharms, B. Hufeisen (red.), Tübingen 2005, s. 62-71.

- Neuner G., *Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens*, [online] http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x.pdf, s. 13-18, [dostęp: 27.07.2015].
- Vollmer H.J., *Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit*, [w:] *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für die Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, K. Agudo, A. Hu (red.), Berlin 2000, s. 75-87.
- Wandruszka M., *Über das Lernen mehrerer Sprachen*, [w:] *Sprache: lehren – lernen*, t. 1, W. Kühlwein, A. Raasch (red.), Tübingen 1981, s. 11-22.
- Weinreich U., *Langages in contact. Findings and problems*, Mouton 1970.
- <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20132014,1,8.html>, [dostęp: 24.07.2015].

dr Adam Jarosz

Uniwersytet Gdański

Wydział Filologiczny, Instytut Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej

tel. 58 346 08 52

e-mail: adamjarosz1@wp.pl

**O TUTORINGU AKADEMICKIM, CZYLI O NOWEJ
FORMIE NAUCZANIA FRANCUSKIEGO JAKO TRZECIEGO
JĘZYKA OBCEGO W RAMACH LEKTORATU
JĘZYKA NOWOŻYTNEGO**

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł jest opisem projektu realizowanego na Uniwersytecie Gdańskim, którego celem jest zindywidualizowana praca opiekuna naukowego z wybranymi studentami realizującymi lektorat języka obcego (francuskiego) w ramach studiów na kierunku Lingwistyka Stosowana. Projekt stawiał sobie dwa podstawowe cele: cel realioznawczo-literaturoznawczy (wprowadzenie podstawowych wiadomości o kulturze i literaturze krajów francuskiego obszaru językowego) oraz cel językowy (doskonalenie praktycznej znajomości języka francuskiego jako trzeciego języka obcego). Oba cele realizowano równolegle w cyklu spotkań indywidualnych (tutoriali), w trakcie których stosowano zindywidualizowane formy pracy obejmujące między innymi: lekturę wybranych fragmentów opracowań krytyczno-literackich w języku polskim i francuskim (wstępna praca studenta realizowana samodzielnie przed każdym tutorialiem), elementy wykładu akademickiego (charakterystyka wybranych epok oraz zjawisk kulturowych i literackich poruszanych w trakcie tutoriali) oraz wspólną analizę wybranych fragmentów francuskich tekstów literackich będącą następnie punktem wyjścia do głębszej refleksji nad wybranymi zagadnieniami gramatycznymi i leksykalnymi. Elementem podsumowującym każdy tutorial była dyskusja na temat poruszanych zagadnień literackich (epoka literacka, prądy, autorzy, utwory, analogie ze zjawiskami literackimi obserwowanymi w obrębie innych wielkich literatur europejskich) oraz różnorodne ćwiczenia gramatyczno-leksykalne odwołujące się do opracowanego materiału. Dodatkowym elementem utrwalającym nabyte wiadomości było zadanie domowe, które polegało na redakcji krótkich tekstów w języku francuskim nawiązujących do analizowanych utworów literackich oraz prezentowanych treści

gramatyczno-leksykalnych. Wstępne wnioski wypływające z realizacji projektu przemawiają za celowością jego kontynuacji.

Słowa kluczowe: tutoring, relacja uczeń-mistrz, nauczanie francuskiego

SUMMARY

Academic tutoring – a new form of teaching French as the third foreign language in the framework of modern language teaching

This article is the description of a project implemented at the University of Gdańsk aimed at individualised work of a tutor with selected students attending a foreign (French) language course within the study of Applied Linguistics. The project had two basic objectives: to introduce information about culture and literature (basic knowledge of culture and literature of French-speaking countries) and to teach language (to improve French language skills as the third language). Both targets were fulfilled within a cycle of one-to-one meetings (tutorials). During such meetings, custom-made forms of work were applied, including: reading selected fragments of critical literary studies in Polish and French (a preliminary work of a student conducted individually before every tutorial), elements of an academic lecture (the characteristics of selected epochs and cultural and literary phenomena discussed during tutorials) and the shared analysis of selected fragments of French literary texts, being the grounds for the deeper reflection on selected grammar and lexical issues. The summary of every tutorial was a discussion on literary problems mentioned during the meeting (a literary epoch, literary currents, authors, works, similarities to literary phenomena observed within other great European literatures) and varied grammatical and lexical exercises that referred to the covered material. An additional element that reinforced the gained knowledge was homework that involved writing short texts in French that concerned the analysed literary works and the presented grammatical and lexical content. The preliminary results of the project implementation weigh in favour of its continuation.

Key words: tutoring, student-master relation, teaching French language

1. Wstęp

Dydaktyka języków obcych ostatniego okresu charakteryzuje się stałym poszukiwaniem coraz bardziej efektywnych metod nauczania języka obcego koncentrujących się wokół tempa oraz poziomu ugruntowania nowo nabywanych wiadomości językowych. Określenie „stałe poszukiwanie” dość dobrze obejmuje kierunek ewolucji glottodydaktyki, dziedziny, która w ostatnim okresie znacznie poszerzyła obszar swoich zainteresowań badawczych. Po badaniach nad dwujęzycznością nadszedł czas na badania nad trójjęzycznością i wielojęzycznością,

czyli zjawiskami będącymi prawdziwym wyzwaniem metodologicznym i metodycznym, gdyż mnogość czynników interweniujących w trakcie nauczania trzeciego i następnych języków oraz ich wzajemne relacje są kwestią bardzo trudną do jednoznacznego ujęcia badawczego¹. Odwołując się do wyników badań Haliny Widły, można podać następujące zmienne, które wpływają na proces wyboru i efektywność uczenia się francuskiego jako trzeciego języka:

- subiektywna atrakcyjność języka dla uczącego się (indywidualne motywacje badanego, dostosowanie do wymagań rynku pracy, związek z jego planami rozwoju zawodowego oraz inne);
- chęć poznania kultury francuskiej motywowana możliwością pobytu za granicą;
- płeć osoby podejmującej naukę francuskiego;
- długość nauki szkolnej i poziom wykształcenia ogólnego;
- ogólne doświadczenie jednostki;
- stopień trudności języka mówionego².

Charakteryzując ogólne uwarunkowania psychologiczne i lingwistyczne decydujące o sprawności nabywania języków trzecich i kolejnych, Zofia Chłopek wymienia następujące czynniki:

- dwu- i wielojęzyczność osoby podejmującej naukę;
- sposób przyswajania kolejnych języków obcych (naturalny/sztuczny);
- status prawny i administracyjny danego języka;
- zespół czynników społecznych i afektywnych („akulturacja” według Schumann);
- umiejętności językowe i aktywność językowa poszczególnych członków rodziny oraz kontakty międzynarodowe³.

Wpisując się w zasygnalizowany powyżej nurt badań nad nauczaniem trzeciego języka obcego, chcielibyśmy przedstawić opis projektu badawczego poświęconego poszukiwaniom nowych form nauczania języka francuskiego w ramach lektoratu języka obcego. Prezentacja projektu wymaga kilku uwag wstępnych dotyczących: 1) specyfiki uczestników projektu, 2) specyfiki zaproponowanej metody oraz 3) specyficznej recepcji języka francuskiego w społeczeństwie polskim.

¹ H. Widła mówi o potrzebie „potraktowania badań nad nabywaniem trzeciego języka jako specyficznej dziedziny metodologicznej [...] ponieważ ilość czynników, które interweniują w tym procesie oraz ich wzajemne wielowymiarowe wpływy wymagają zupełnie odmiennego podejścia”. H. Widła, *L'acquisition du français – langue troisième: problèmes méthodologiques et implications pratiques*, Katowice 2007, s. 32 (tłumaczenie własne A. J.).

² Ibidem, s. 34, 66, 70, 78.

³ Z. Chłopek, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011, s. 26-32.

Prezentowany projekt został zaadresowany głównie do studentów II i III roku studiów licencjackich Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego. Zgodnie z planem studiów obowiązującym w Uniwersytecie Gdańskim dla studentów tego kierunku, studenci II i III roku studiów stacjonarnych mają obowiązek uczestniczenia w zajęciach lektoratu języka obcego (język francuski/hiszpański do wyboru w wymiarze 120 godzin dydaktycznych). Specyfika studiów na kierunku Lingwistyka Stosowana polega na równoczesnym studiowaniu dwóch języków nowożytnych: języka angielskiego i niemieckiego. Zgodnie ze standardami sformułowanymi w celach kształcenia dla obu języków, absolwenci kierunku powinni legitymować się znajomością obu wspomnianych języków na poziomie C1/C2. Wspomniany wymóg opanowania jednego z dwóch wspomnianych wcześniej języków romańskich łączy się więc w istocie z koniecznością podjęcia nauki trzeciego języka obcego i opanowania go na poziomie B1/B2. Wspominając o specyfice studiów na kierunku Lingwistyka Stosowana warto przypomnieć tu jeszcze jedną ważną charakterystykę tegoż kierunku. Tłumacz operujący sprawnie dwoma językami obcymi musi być z założenia przedstawicielem tak zwanego społeczeństwa wiedzy, czyli osobą zdolną do autonomicznego wyciągania wniosków, osobą skłonną i, co ważniejsze, zdolną do wykonywania porównań interkulturowych sytuujących się u podstaw warsztatu zawodowego przyszłych tłumaczy.

Jeśli chodzi o drugi ze wspomnianych aspektów, specyfikę zaproponowanej metody, to jej specyficzność w warunkach polskiego systemu akademickiego polega na odwołaniu się do podstawowych idei metody tutoringingu akademickiego, czyli formy zindywidualizowanej pracy dydaktycznej, która zdobyła sobie już trwałe miejsce w placówkach uniwersyteckich Zachodniej Europy i USA, i która ma szansę upowszechnić się w Polsce⁴. Nie pretendując tu do całościowej

⁴ Na temat roli tutoringingu w Europie Zachodniej zob. M. Szala, *Tutoring na Uniwersytetach w Oksfordzie i Cambridge*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 255-265; S. Szczurowska, *Tutoring w praktyce nauczyciela akademickiego*, [w:] *Tutoring Akademicki*, M. Taraszkiewicz (red.), Warszawa 2014, s. 18-32. Na temat tutoringingu akademickiego w Polsce zob. między innymi: Ł. Danel, J. Kwaśny, A. Żur, *Tutoring na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie – Wydziałowa Indywidualna Ścieżka Edukacyjna*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 224-231; K. Rutkowski, *Tutoring w Kolegium „Artes Liberales”*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 232-238; E. Szymczak, M. Malinowska, *Tutoring na Wydziale oceanografii i geografii Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 239-243; B. Karpińska-Musiał, *Tutoring na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego – w trosce o jakość w ilości*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 244-254; D. Dobrowolska, *Modele tutoringingu akademickiego – w kontekście kształcenia ogólnego i edukacji polonistycznej*, [w:] *Tutoring Akademicki*, M. Taraszkiewicz (red.), Warszawa 2014, s. 128-175. Na temat aktualnych informacji zob. również: http://www.projektjug.edu.pl/?page_id=422.

i wyczerpującej charakterystyki podstawowych założeń tego podejścia dydaktycznego, informacji przedstawionych obszernie w innych, cytowanych już powyżej źródłach, warto przypomnieć jednakże podstawową zasadę, do której odwołuje się idea tutoringingu akademickiego. Zasada ta to cykl indywidualnych spotkań studenta z wybranym opiekunem naukowym (tutorem), które przybierają charakter zindywidualizowanej pracy własnej nad wybranym/zdefiniowanym problemem badawczym. Zdefiniowanie samego problemu badawczego realizowanego w cyklu tutoriali jest w dużej mierze związane z oczekiwaniami studenta, sformalizowanymi następnie w formie tzw. kontraktu, czyli umowy definiującej odpowiednio przywileje i obowiązki studenta-uczestnika tutoriali i tutora. Odwołując się do najprostszej definicji tutoringingu można zatem powiedzieć, że tutoring to „zaplanowany proces rozwoju, który następuje w indywidualnej, wspierającej relacji z drugą osobą – tutorem”⁵.

Osobną kwestią, której nie można pominąć milczeniem przed przejściem do fazy bardziej analitycznego opisu samego projektu, jest szczególny status języka francuskiego przejawiający się w opiniach na jego temat. Aczkolwiek trudno odwoływać się tutaj do konkretnych badań empirycznych, warto podkreślić zjawisko masowego odwrócenia sympatii od języka i samej kultury francuskiej⁶. W Polsce liczba osób uczących się i wybierających język francuski na maturze stale spada, a filologie romańskie, by przetrwać i mieć studentów, zmuszone są do znacznego obniżenia standardów edukacyjnych i zaproponowania nauki tego języka od podstaw. Nie analizując głębiej tego zjawiska, gdyż zasługuje ono na to, by stać się tematem obszernego studium naukowego uwzględniającego najnowsze dane statystyczne, warto podkreślić fakt, z którym nauczyciele języka francuskiego spotykają się na co dzień: brakiem motywacji do nauki języka powszechnie uznawanego za język trudny i mało atrakcyjny z punktu widzenia kulturowego. Należałoby dodać, iż podobne postawy charakteryzujące się brakiem motywacji są zjawiskiem bardzo częstym w praktyce samego lektoratu traktowanego często w kategoriach narzuconej konieczności.

5 K. Czayka-Chelmińska, *Metoda tutoringingu*, [w:] B. Kaczorowska, *W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa 2007, s. 51. Bardzo podobną definicję tutoringingu formułuje Czekierda, według którego, tutoring „to metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym oparta na relacji mistrz-uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału”. P. Czekierda, *Czym jest tutoring*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 20.

6 Empirycznie trend ten zaznacza się już od co najmniej 2007 roku. Zob. dane cytowane przez H. Komorowską w: H. Komorowska, *Polska szkoła a znajomość języków obcych. Wyniki nauczania języków obcych w Polsce*, [w:] H. Komorowska, *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2009, s. 28. W chwili obecnej trend ten uległ gwałtownemu nasileniu, jak świadczy o tym malejąca liczba osób zdających na maturze język francuski.

2. Opis projektu

Zrealizowany projekt jest częścią szerszego programu badawczego realizowanego w Uniwersytecie Gdańskim zatytułowanego „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoring uniwersyteckiego w Uniwersytecie Gdańskim”. Program jest realizowany dzięki uzyskanemu grantowi z Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego⁷.

Zgodnie z podstawowymi założeniami programu, projekt został pomyślany jako cykl siedmiu spotkań indywidualnych z tutorem, w trakcie których pracowano wspólnie nad zaproponowanym problemem badawczym. Każdy tutorial kończył się propozycją redakcji zadania domowego, tzw. eseju redagowanego w języku polskim lub obcym poświęconym wybranej tematyce. W przypadku projektu, którego dotyczy niniejsza prezentacja, tematem dominującym było doskonalenie praktycznej znajomości języka francuskiego w oparciu o analizę kulturową, literacką i językową wybranych fragmentów literatury francuskiej⁸. Tak sformułowany temat ogólny tutorialu zakładał realizację dwóch podstawowych celów: celu realioznawczo-literaturoznawczego (wprowadzenie podstawowych wiadomości o kulturze i literaturze krajów francuskiego obszaru językowego) oraz celu *stricte* językowego (doskonalenie praktycznej znajomości języka francuskiego jako trzeciego języka obcego).

W wyniku wstępnej selekcji do programu zakwalifikowano 4 studentów III roku studiów licencjackich Lingwistyki Stosowanej UG. Po selekcji, zgodnie z ideą tutoring akademickiego, z każdą z zakwalifikowanych osób przeprowadzono spotkanie wstępne mające na celu zawarcie kontraktu tutorskiego i omówienie wzajemnych obowiązków i przywilejów z niego wynikających. Po spotkaniu wstępnym z każdym z wybranych studentów zrealizowano cykl siedmiu tutoriali, których scenariusz odwoływał się zawsze do ustalonych wcześniej elementów i celów. Zgodnie z przyjętymi założeniami, każdy typowy tutorial posiadał zatem następujące cechy:

- odwoływał się do wybranego fragmentu utworu/tekstu literackiego;
- zakładał wstępną przygotowawczą pracę studenta dotyczącą dokumentacji na temat epoki literackiej, z której pochodził wybrany fragment (wiadomości ogólne o chronologii i prądach literackich dominujących w literaturach europejskich w omawianym okresie oraz umiejętność odnajdywania

⁷ Na temat genezy projektu, jego charakterystyki oraz wstępnych wniosków zob. B. Karpińska-Musiał, *Tutoring na Wydziale...*, op. cit., s. 244-254.

⁸ Formalny temat mojego cyklu tutoriali brzmiał następująco: „O związku języka z kulturą, czyli o nauczaniu francuskiego w oparciu o analizę prostych form literackich”. W trakcie późniejszych rozmów ze studentami wyłoniła się aktualna forma tutoriali uwzględniająca w większym niż zakładano stopniu elementy wykładu akademickiego poświęconego literaturze francuskiej.

analogii i różnic istniejących w ramach omawianych zjawisk literackich w literaturach angielskiej, niemieckiej i francuskiej)⁹;

- zakładał wstępną analizę twórczości autora oraz charakterystykę epoki literackiej, do której przynależy wybrany utwór. Ta faza tutorialu była realizowana w formie mieszanej, w postaci dialogu ze studentem oraz elementów wykładu akademickiego;
- zakładał analizę gramatyczną wybranego tekstu i dyskusję na jego temat;
- zakładał wprowadzenie dodatkowych ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych dotyczących problemów poruszanych w trakcie tutorialu;
- zakładał realizację zadania domowego, czyli redakcję eseju, bądź to w języku obcym (proste formy wypowiedzi), bądź to w języku polskim (refleksja własna nad omawianymi problemami literackimi oraz samą formą tutoriali).

Niewątpliwie elementem kluczowym dla efektywności tak pomyślanych tutoriali był prawidłowy wybór osnowy tematycznej każdego spotkania, czyli wyjściowego (z konieczności niewielkiego) fragmentu tekstu literackiego, wokół którego miała się koncentrować właściwa praca dydaktyczna studenta i tutora. Wybierając fragment literacki dla każdego z tutoriali kierowano się następującymi czynnikami:

- poziomem trudności tekstu, który musiał pozostawać w zgodzie z realnymi możliwościami językowymi uczestników tutoriali (A2-B1) lub nieznacznie go przekraczać;
- respektowaniem logiki prezentacji treści gramatycznych i leksykalnych podręcznika wybranego dla danej grupy lektoratu (w danym wypadku *Alter Ego*);
- chęcią uzupełnienia oczywistych braków gramatycznych i leksykalnych charakterystycznych dla tego poziomu opanowania języka;
- respektowaniem rzeczywistej chronologii omawianych zjawisk literackich (postulat ten miał na celu wyrobienie sobie przez studentów bardziej całościowego spojrzenia na historię literatury francuskiej i, w szerszym znaczeniu, także europejskiej);
- chęcią przekazania dużej wiedzy na temat literatury francuskiej w ramach bardzo ograniczonych czasowo;
- intencją kształtowania umiejętności tworzenia porównywań interkulturowych i wyciągania wniosków w dziedzinie kultur trzech studiowanych języków: angielskiego, niemieckiego i francuskiego.

⁹ Warunek ten był możliwy do spełnienia, gdyż w trakcie studiów na Lingwistyce Stosowanej studenci tego kierunku uczestniczą w wykładach z historii literatury angielskiej i niemieckiej.

Uwzględnienie powyższych postulatów doprowadziło do skonstruowania następującego cyklu siedmiu tutoriali, których tematyka, cele i opis zostały sumarycznie przedstawione w poniższej tabeli:

Tutorial	Tekst główny, tematyka spotkania, cele
tutorial I	Analizowany tekst: <i>Panorama de la littérature française</i> ¹⁰ 1. cel realizmawczo-literacki: panorama literatury francuskiej, 2. cel gramatyczny: utrwalanie form czasu <i>Le passé composé</i> , wprowadzenie czasu <i>Le futur simple</i> .
tutorial II	Analizowany fragment: <i>Emile</i> (J.-J. Rousseau) ¹¹ 1. cele realizmawczo-literackie: przegląd najważniejszych wydarzeń literackich wieku XVIII, Jean-Jacques Rousseau, preromantyzm, <i>sensibilité nouvelle</i> , <i>La Nouvelle Héloïse</i> , system edukacji według Rousseau, 2. cel gramatyczny: utrwalenie form <i>Le futur simple</i> i wprowadzenie form <i>Le conditionnel présent</i> .
tutorial III	Analizowany fragment: <i>Sur Napoléon</i> (Mme de Staël) ¹² 1. cele realizmawczo-literackie: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat preromantyzmu francuskiego, prezentacja jego czołowych przedstawicieli (Mme de Staël i F.-R. de Chateaubriand, grupa z Coppet) oraz ukazanie europejskich korzeni preromantyzmu i romantyzmu francuskiego (Niemcy, Anglia). 2. cel gramatyczny: utrwalenie form <i>Le futur simple</i> i <i>Le conditionnel présent</i> .
tutorial IV	Analizowany tekst: sonet <i>Demain, dès l'aube</i> (Victor Hugo) ¹³ 1. cele realizmawczo-literackie: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat romantyzmu francuskiego, prezentacja jego czołowych przedstawicieli (A. de Lamartine, A. de Musset, A. de Vigny, V. Hugo), periodyzacja okresu, analogie tematyczne i literackie z przedstawicielami literatury angielskiej i niemieckiej, 2. cel gramatyczny: utrwalenie i rozszerzenie form <i>Le futur simple</i> .
tutorial V	Analizowany fragment: <i>Kéraban le Têtu</i> (Jules Verne) ¹⁴ 1. cele realizmawczo-literackie: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat realizmu francuskiego, prezentacja jego czołowych przedstawicieli i dzieł (G. Flaubert, <i>Madame Bovary</i>), literatura przygodowa i fantastyczno-naukowa (J. Verne, <i>L'île mystérieuse</i> , <i>Vingt mille lieues sous les mers</i> , <i>Kéraban le Têtu</i> i inne), 2. cel gramatyczny: wprowadzenie zaimków względnych prostych, <i>qui</i> , <i>que</i> , <i>où</i> .

¹⁰ B. Gili, F. Martini, *Globe-trotter. Clin d'oeil sur les pays francophones*, Milan 1996, s. 72-75.

¹¹ Wybrany i uproszczony fragment pochodzi z: Ch. Plum, P. Dominique, J. Girardet, *Le nouveau sans frontières 2. Cahier d'exercices*, Paris 1989, s. 135.

¹² Wybrany i uproszczony fragment pochodzi z: Ch. Plum, P. Dominique, J. Girardet, *Le nouveau sans frontières 2.*, op. cit., s. 127.

¹³ Na podstawie: Ch. Plum, P. Dominique, J. Girardet, *Le nouveau sans frontières 2.*, op. cit., s. 31.

¹⁴ Wybrany i uproszczony fragment pochodzi z: F. Descoubes, J. Paul, *Grammaire française. Quatrième-Troisième*, Paris 1988, s. 29.

tutorial VI	Analizowane fragmenty: <i>Boule de Suif</i>, <i>Le Horla</i> (G. de Maupassant)¹⁵ 1. cele realioznawczo-literackie: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat naturalizmu francuskiego, prezentacja jego czołowych przedstawicieli i dzieł (E. Zola, G. de Maupassant, grupa z Médan), G. de Maupassant jako naturalista oraz twórca opowiadań fantastycznych, pojęcie „le fantastique” (Todorov), 2. cele gramatyczno-leksykalne: 2a. wprowadzenie form czasu <i>Le passé simple</i>, 2b. wprowadzenie słownictwa dotyczącego emocji (<i>peur</i>, <i>épouvante</i> etc.).
Tutorial VII	Analizowany fragment: <i>Il est minuit, docteur Schweitzer</i> (Gilbert Cesborn)¹⁶ 1. cel realioznawczo-literacki: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat twórczości G. Cesborna, 2. cel gramatyczny: utrwalenie i rozszerzenie wyrażen przyimkowych związanych z lokalizacją w przestrzeni.

Oczywiście zaproponowany powyżej układ tutoriali nie jest jedynym słusznym i może podlegać daleko posuniętym modyfikacjom zgodnie z sugestiami i oczekiwaniami studentów.

3. Wstępne dane dotyczące efektywności zrealizowanego projektu

Jak każda nowa forma aktywności dydaktycznej sama metoda tutoringu akademickiego oraz jej specyficzne wykorzystanie w ramach lektoratu języka obcego rodzą pytania na temat jej efektywności. Nie wypowiadając się bezpośrednio na temat efektywności samej metody tutoringu akademickiego, kwestii poruszanych gdzie indziej¹⁷, warto odnieść się do kwestii skuteczności wykorzystania tutoringu jako modułu w ramach lektoratu obcego (francuskiego). W przypadku realizowanego programu pilotażowego powyższe dane uzyskano z trzech niezależnych źródeł: 1) ankiety podsumowującej serię odbytych tutoriali opracowanej przez Beatę Karpińską-Musiał dotyczącej wszystkich uczestników programu pilotażowego realizowanego w Uniwersytecie Gdańskim, 2) eseju redagowanego przez studentów poświęconego specjalnie tej problematyce, 3) kwestionariusza uzupeł-

¹⁵ Wybrane i uproszczone fragmenty pochodzą z: F. Martinni, G. Maver, *Histoire de la littérature française*, Milan 2000, s. 149; J. Girardet, J.-M. Criolig, P. Dominique, *Le Nouveau Sans Frontières* 3, Paris 1990, s. 107.

¹⁶ Fragment z: P. Dominique, J. Girardet, M. Verdelhan, M. Verdelhan, *Le nouveau Sans Frontières* 2, Paris 1989, s. 124. Dodatkowe ćwiczenia gramatyczne i leksykalne z tego samego źródła, s. 122-124.

¹⁷ Kwestia ta została poruszona w cytowanych poprzednio artykułach dotyczących wprowadzania metody tutoringu do polskiego systemu szkolnictwa akademickiego. Zob. przypis 4.

niającego oraz 4) wstępnego kwestionariusza wiedzy o literaturze i kulturze francuskiej¹⁸. Analiza jakościowa danych pochodzących z czterech wspomnianych źródeł pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków¹⁹.

Po pierwsze, wszystkie uczestniczące w projekcie osoby (4) zadeklarowały chęć ponownego uczestnictwa w projekcie, gdyby zaistniała taka możliwość, uważając jednocześnie tutoring za interesującą formę kształcenia i wyrażając nadzieję, że w przyszłości metoda ta ma szansę stać się trwałym elementem programowym na Wydziale Filologicznym (kwestionariusz B. Karpińskiej-Musiał).

Po drugie, wszystkie z badanych osób wypowiedziały się pozytywnie o idei wykorzystania metody tutoring w ramach nauczania języka francuskiego, podkreślając, że praca z tekstem literackim oraz wprowadzanie w szerszym niż dotychczas stopniu elementów literackich i kulturowych jest ważnym czynnikiem motywującym zarówno do poznawania samego języka, jak i jego kultury (kwestionariusz B. Karpińskiej-Musiał, esej w języku polskim).

Po trzecie, w uzyskanych wynikach badane osoby podkreślają możliwość bardziej zindywidualizowanego kontaktu z wykładowcą/tutorem oraz możliwość dostosowania tempa i rytmu pracy do indywidualnych oczekiwań i możliwości studentów (kwestionariusz B. Karpińskiej-Musiał, esej w języku polskim). W eseju podsumowującym cykl odbytych tutoriali jedna z uczestniczek stwierdza: „Podczas tutoring z języka francuskiego dostałam szansę rozwinięcia umiejętności językowych przy okazji pracy z tekstami, które pozwoliły mi poznać podstawy literatury francuskiej. Moja wiedza na ten temat stała się dużo większa i poczułam się zainspirowana do zgłębiania tematu we własnym zakresie, gdy spotkania dobiegły końca”²⁰.

Po czwarte, zaproponowana forma pracy dodatkowej – redakcja tekstu w języku francuskim, jego korekta oraz wspólne omawianie stwierdzonych błędów – jest ważnym elementem podnoszącym poziom umiejętności językowych oraz czynnikiem motywującym do dalszej nauki języka francuskiego²¹.

¹⁸ Kwestionariusz podsumowujący dla uczestników tutoriali opracowany przez B. Karpińską-Musiał jest dostępny na stronie projektu http://www.projektiq.ug.edu.pl/?page_id=422. Odnośnie *Kwestionariusza uzupełniającego* oraz *Wstępnego kwestionariusza wiedzy o literaturze i kulturze francuskiej* zob. Załącznik 1. i 2.

¹⁹ Liczba dostępnych źródeł informacji jest bardzo ważnym elementem badań jakościowych, na co trafnie zwraca uwagę A. Michońska-Stadnik. Zob. A. Michońska-Stadnik, *Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych*, [w:] https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_MICHONSKA-STADNIK.pdf.

²⁰ Oryginał do wglądu u autora projektu (A. J.).

²¹ Odnosząc się do jednego z pytań kwestionariusza dotyczących przyrostu wiedzy w zakresie wiadomości gramatycznych i leksykalnych, jedna z uczestniczek odpowiedziała lakonicznie „jak najbardziej” (*Kwestionariusz uzupełniający* pyt. 2. i 3.).

Po piąte, uczestnicy tutoriali przyswoili dużo nowych informacji dotyczących literatury i kultury francuskiej, których nie posiadali wcześniej²². Jest to między innymi umiejętność uporządkowania podstawowych faktów dotyczących literatury francuskiej (autorzy, utwory, charakterystyka prądów literackich) oraz umiejętność usytuowania ich w odpowiedniej perspektywie czasowej.

4. Podsumowanie

Aczkolwiek niewielka, gdyż ograniczona ramami programu pilotażowego, ilość spotkań ze studentami, upoważnia do sformułowania wstępnych wniosków odnośnie zastosowania metody tutoringów akademickich w ramach nauczania języka francuskiego. Specyficzna sytuacja studentów Lingwistyki Stosowanej UG sprawia, iż zaproponowana forma zajęć tutoringowych staje się ważnym elementem kontaktu z językiem i szeroko pojętą kulturą krajów francuskiego obszaru językowego, kwestii, na których temat wspomniani studenci wiedzą bardzo mało. Sytuacja ta jest między innymi spowodowana istotnymi zmianami w podstawie programowej języka polskiego szkoły średniej, który nie uwzględnia już ważnych aspektów literackich i kulturowych związanych z kulturą francuskiego obszaru językowego. Praca z tekstem literackim, wzbogacona o elementy wykładu akademickiego, wydaje się zatem naturalną formą uzupełnienia istotnych braków w zakresie wiadomości niezbędnych dla kultury ogólnej przyszłych tłumaczy. Pozostaje jeszcze jedna kwestia, do której należy się koniecznie odnieść dokonując wstępnych podsumowań metody tutoringów w omawianym projekcie. Jest to kwestia poziomu językowego studentów oraz trudności analizowanych tekstów. Proponując lekturę fragmentów tekstów i dbając o ich układ chronologiczny, wyszliśmy z założenia bliskiego Wygotskiemu. Tekst literacki nieznacznie przekraczający poziom aktualnego rozwoju językowego studentów jest dla nich swoistą „strefą najbliższego rozwoju”, czyli tekstem, który może być zrozumiany i przeanalizowany przy pomocy wykładowcy/tutora. W opinii wielokrotnie wyrażanej w trakcie zajęć umiejętnie dobrana trudność tekstu jest ważnym czynnikiem pozwalającym studentowi dokonać autoewaluacji znajomości danego języka oraz stanowi ważny element motywacyjny w dążeniu do polepszenia własnych umiejętności językowych.

²² Na początku projektu poproszono uczestników o wypełnienie wspomnianego już kwestionariusza dotyczącego ich wiedzy o literaturze i kulturze francuskiej (załącznik 2).

Bibliografia

- Chłopek Z., *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011.
- Czayka-Chelmińska K., *Metoda tutoring*, [w:] *W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, B. Kaczorowska (red.), Warszawa 2007, s. 51-67.
- Czekierda P., *Czym jest tutoring*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 15-34.
- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa 2015.
- Danel Ł., Kwaśny J., Żur A., *Tutoring na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie – Wydziałowa Indywidualna Scieżka Edukacyjna*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 224-231.
- Descoubes F., Paul J. (red.), *Grammaire française. Quatrième-Troisième*, Paris 1988.
- Dominique P., Girardet J., Verdelhan M., Verdelhan M., *Le nouveau Sans Frontières 2*, Paris 1989.
- Gili B., Martini F., *Globe-trotter. Clin d'oeil sur les pays francophones*, Milan 1996.
- Girardet J., Criolig J-M., Dominique P., *Le Nouveau Sans Frontières 3*, Paris 1990.
- Karpińska-Musiał B., *Tutoring akademicki – pomiędzy Epistemą a doxa. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 123-135.
- Komorowka H., *Polska szkoła za znajomość języków obcych. Wyniki nauczania języków obcych w Polsce*, [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2009, s. 23-38.
- Martinni F., Maver G., *Histoire de la littérature française*, Milan 2000.
- Michońska-Stadnik A., *Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych* [online], https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_MICHONSKA-STADNIK.pdf, [dostęp: 26.09.2015].
- Plum Ch., Dominique P., Girardet J., *Le nouveau sans frontières 2. Cahier d'exercices*, Paris 1989.
- Rutkowski K., *Tutoring w Kolegium „Artes Liberales”*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 232-238.
- Szala M., *Tutoring na Uniwersytetach w Oksfordzie i Cambridge*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 255-265.
- Szczurowska S., *Tutoring w praktyce nauczyciela akademickiego*, [w:] *Tutoring Akademicki*, M. Taraszkiewicz (red.), Warszawa 2014, s. 18-32.
- Szymczak E., Malinowska M., *Tutoring na Wydziale oceanografii i geografii Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2015, s. 239-243.
- Widła H., *L'acquisition du français – langue troisième: problèmes méthodologiques et implications pratiques*, Katowice 2007.

Załącznik 1.

Kwestionariusz uzupełniający

Uprzejmie proszę Państwa o zapoznanie się z poniższymi pytaniami oraz odpowiedź na nie (Tak/Nie). Jednocześnie proszę o opisowe uzasadnienie swojej opinii.

1. Czy metoda tutoringu akademickiego jest dobrym narzędziem nauczania języka obcego? (Tak/Nie)
2. W trakcie przeprowadzonych tutoriali udoskonałem/am swoją znajomość języka obcego w zakresie słownictwa i struktur leksykalnych. (Tak/Nie)
3. W trakcie przeprowadzonych tutoriali udoskonałem/am swoją znajomość języka obcego w zakresie gramatyki i struktur gramatycznych. (Tak/Nie)
4. W trakcie przeprowadzonych tutoriali udoskonałem/am swoją znajomość języka obcego oraz faktów kulturowych dotyczących tegoż języka. (Tak/Nie)
5. Po ukończonym cyklu tutoriali potrafię podać nazwiska kilku autorów oraz tytuły ich dzieł, których nie znałem/łam przed rozpoczęciem tutorialu. (Tak /Nie)
6. Widzę związek pomiędzy tego typu wiadomościami a moim tworzącym się warsztatem tłumacza. (Tak/Nie)

Załącznik 2.

Wstępny kwestionariusz wiedzy o literaturze i kulturze francuskiej

1. *Gargantua* i *Pantagruel* to utwory znane także czytelnikom polskim. W jakiej epoce literackiej powstały? Kto jest ich autorem?
2. Kim był Pierre Ronsard?
3. Kto jest autorem następujących utworów?
Pani Bovary
Nie igra się z miłością
Świętoszek
Germinal
Katedra Marii Panny w Paryżu
Nana
Nędznicy
Pamiętniki z za grobu
Nowa Heloiza
Kubuś fatalista
4. Jacy pisarze reprezentują nurt romantyzmu w literaturze francuskiej?
5. Jacy pisarze reprezentują nurt realizmu/naturalizmu w literaturze francuskiej? Jakich ich dzieł potrafisz wymienić?
6. Kto jest autorem zbioru wierszy zatytułowanego *Kwiaty zła*?

7. Kto jest autorem wiersza *Statek pijany*?
8. Czy potrafisz wymienić jakichś autorów, którzy żyli i tworzyli w okresie międzywojennym we Francji?
9. Czy potrafisz wymienić jakieś dzieła Jeana Paula Sartre'a? Jeśli tak, to jakie?
10. Czy potrafisz wymienić jakieś dzieła Simone de Beauvoir ? Jeśli tak to jakie? Co wiesz o tej autorce?
11. Jakie utwory Alberta Camusa potrafisz wymienić?

dr Maciej Paweł Jaskot

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych, Katedra Iberystyki
tel. 22 517 96 00
e-mail: mjaskot@swps.edu.pl

ODNIESIENIA KULTUROWE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO W GRUPIE WIELOKULTUROWEJ – PUŁAPKI I WYZWANIA

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest dokładniejsza analiza zachodzącej na zajęciach intensywnej komunikacji międzykulturowej, opierającej się zarówno na informacji językowej zawartej w systemie języka ojczystego każdego studenta (lub na interferencji z dominującego języka obcego), jak i z płaszczyzny kulturowej, tj. z przekładania wzorców kultury wyjściowej. Umiejętności posługiwania się nowym kodem językowym wiążą się z kompetencjami społeczno-językowymi, bez których nie można właściwie wykorzystać znajomości języka obcego w celu produkcji prawidłowych komunikatów i wyrażen w różnych kontekstach społeczno-językowych. Wyraźna świadomość własnej kultury i tożsamości kulturowej jest kluczem do rozwoju teorii komunikacji międzykulturowej. Osoba komunikująca się w języku innym niż swój ojczysty, zmienia nie tylko system lingwistyczny, ale ramy odniesień kulturowych (a także osobowość), co potwierdza konieczność rozumienia innej kultury w celu osiągnięcia pełnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym.

W artykule przypomniano wybrane zagadnienia z zakresu interkulturowości (i ich realizację w języku: m.in. brak ekwiwalencji pragmatycznej) oraz praktyczne przykłady trudności pojawiających się na zajęciach dydaktycznych w grupie wielokulturowej. Zrozumienie zachodzących na zajęciach procesów jest możliwe przy pomocy narzędzi stosowanych w lingwokulturologii i konfrontacji językowej.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, interkulturowość, bezekwiwalencja, lingwokulturologia, konfrontacja językowa

SUMMARY

**Cultural references in teaching foreign language in a multicultural group
– traps and challenges**

The aim of the article is a more detailed analysis of the intense intercultural communication during foreign language classes. This type of communication is based both on the information contained in the mother tongue language system of each student as well on the cultural level, ie. when cultural patterns are translated. The ability to use a new language code are associated with socio-linguistic competence, without which one cannot really use a foreign language in order to produce correct messages and expressions in different socio-linguistic contexts. A clear awareness of own culture and cultural identity is the key to develop the theory of intercultural communication. A person communicating in a language other than his/her mother tongue, changes not only the linguistic system, but a whole framework for cultural references (as well as the personality), which confirms the need to understand another culture in order to achieve full communicative competence in a foreign language.

In the article selected issues of interculturalism are reminded (and their implementation, eg. the lack of pragmatic equivalence) and practical examples of difficulties which may arise in the classroom while teaching in a multicultural group are given. Understanding the processes taking place in the classroom is possible with the help of the tools used in linguoculturology and during linguistic comparison.

Key words: multiculturalism, interculturalism, nonequivalence, linguoculturology, linguistic comparison

Язык обогащается вместе с развитием идей, и одна и та же внешняя оболочка слова обрастает побегами новых значений и смыслов. Когда затронут один член цепи, откликается и звучит целое.

B. В. Виноградов

1. Wstęp

Moja kilkuletnia praktyka dydaktyczna w nauczaniu języka hiszpańskiego w grupach polskojęzycznych w Uniwersytecie SWPS, wielonarodowościowych w Kolegium Europejskim, a także języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Granadzie zaowocowała obserwacją ciekawych zjawisk lingwokulturowych. Szczególnie prowadzone przeze mnie zajęcia z języka hiszpańskiego dla cudzoziemców przebywających czasowo w Polsce w ramach lektoratów oferowanych przez Kolegium Europejskie w Warszawie skłoniły mnie do dokładniejszej analizy zachodzącej na zajęciach intensywnej komunikacji międzykulturowej, opierającej się zarówno na informacji językowej zawartej w systemie języka ojczystego

każdego studenta (lub na interferencji z dominującego języka obcego – angielskiego bądź francuskiego), jak i na płaszczyźnie kulturowej, tj. przekładaniu wzorców kultury wyjściowej (własnej, rodzimej lub „ustandaryzowanej, zachodniej kultury akademickiej”). Zarejestrowane przykłady interferencji kulturowo-językowych oraz godziny spędzone na rozmowach z moimi kolegami dydaktykami i metodystami, analizującymi wspólnie ze mną poszczególne zachowania lingwokulturowe, są bezpośrednią przyczyną powstania tego artykułu.

2. Ramy teoretyczne

Związek między językiem i kulturą był przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych. W dziedzinie tłumaczeń i nauczania języków obcych zastosowanie osiągnięć z dziedziny etnografii i antropologii lingwistycznej z początku XX wieku przyczyniło się do pierwszej teoretycznej próby naukowego rozwiązania zagadnienia trudności tłumaczenia odniesień kulturowych, o których wspomina m.in. A. Fedorow¹. W ostatnich dziesięcioleciach, które były świadkiem wielu zmian kulturowych, zarówno w dziedzinie teorii tłumaczenia, jak i w nauczaniu języków obcych, pojawiły się nowe podejścia do tego zagadnienia, tym bardziej że coraz częściej zajęcia z języka obcego są nie tylko przestrzenią przekazywania wiedzy czysto językowej, ale przede wszystkim platformą porozumienia kulturowego².

Wśród badaczy zajmujących się zagadnieniem kultury i jej przekazywania za pomocą języka obcego odnaleźć można różne podejścia teoretyczne, definicje i terminy. A. Hurtado Albir³ wymienia w swojej pracy co najmniej pięć klasyfikacji różnic kulturowych, które mogą powodować trudności podczas tłumaczenia. Mówiąc o terminach używanych do oznaczenia „problemów tłumaczeniowych” należy wymienić *realia*, użyte przez Vlachova i Florina⁴; *kulturem* zaproponowany

¹ A. B. Федоров, *Основы общей теории перевода*, Москва 2002, s. 160.

² Zob. M. Jaskot, Y. Ganoshenko, *Culturemes and non-equivalent lexis in dictionaries*, „Cognitive Studies/Études cognitives” 2015, 15, s. 115-124, <http://dx.doi.org/10.11649/cs.2015.009>: “(...) linguoculturology is one of the most dynamically developing fields of linguistics and linguocultural studies which develops both traditional (the relationship of culture and language, speech and language, comprehension of meaning-making rules) and new (conceptology and culture, linguistic and mental pictures of the world, non-equivalence and lexical gaps, semantics and pragmatics of language signs) issues. Indeed, the ability to speak and think in a certain language largely defines a cultural identity. Individual understanding of the world is connected with the linguistic group, which we belong to. Since the speakers of different languages perceive the world differently, it is impossible to learn a particular language without simultaneous examining its cultural context (Hall 2002)”.

³ A. Hurtado Albir, *Traducción y Traductología*, Madrid 2001.

⁴ C. Влахов, С. Флорин, *Непереводимое в переводе*, Москва 1980.

w Kulturemtheorie Oksaara, o którym wspomina C. Nord⁵; *wyrazy obce kulturowo*, P. Newmarka⁶; *aluzje*, R. Leppihalme⁷; *wyrażenia-odniesienia kulturowe* i *wyrażenia oznaczone kulturowo* (*expresiones referencias culturales* i *segmentos textuales marcados culturalmente*), pojęcia powstałe z doświadczenia praktycznego i badań teoretycznych szkoły tłumaczy z Granady⁸.

Powyższe określenia słów czy wyrażeń sprawiających trudności podczas tłumaczenia są definicjami dość ogólnymi i nie zawsze wystarczająco jasnymi. Niemniej jednak ich autorzy zgodnie zaliczają do słów nacechowanych kulturowo nazwy geograficzne, nazwy flory i fauny lokalnej, istot mitologicznych, przedmiotów i obrzędów folkloru, przedmiotów codziennego użytku, nazwy instytucji politycznych i społecznych, zabarwionych historycznie⁹.

Wobec powyższego nie tracą na aktualności słowa E. Coşeriu¹⁰: „języki mówią o tych samych rzeczach, ale nie wyrażają tego samego”¹¹. Stwierdzenie to można prawidłowo rozumieć odwołując się do myśli rumuńskiego lingwisty, według której język, jako część kultury, jest odbiciem kultury pozajęzykowej (w ramach której znajduje się to, co sam Coşeriu nazywa kontekstem kulturowym), niezbędnej do osiągnięcia pełnej komunikacji. Języki zatem oznaczają (desygnują) tę samą rzeczywistość, ale za pomocą innych znaczeń, innymi słowy chodzi o ten sam desygnat ale różne znaczenia. Zrozumienie tych założeń teoretycznych pozwala

5 C. Nord, *It's tea time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts*, [w:] *Intercultural Communication*, H. Pürschel (red.), Duisburg 1994.

6 P. Newmark, *Manual de traducción*, Madrid 1992.

7 R. Leppihalme, *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusion*, Clevendon 1997.

8 Należy wspomnieć o innych źródłach, w których użyto pojęcie kulturemu, zob. M. Jaskot, Y. Ganoshenko, *Culturemes and non-equivalent...*: „V. Gak considers cultureme “as a sign of culture that also has a linguistic expression” (Gak 1998). A. Vezhbitskaia regards cultureme as “an integrated interlevel unit, the form of which is the unity of a sign and language meaning, while the content – the unity of language meaning and cultural value” (Vezhbitskaia 1999). V. Vorob’ev singles out a linguistic cultureme along with a cultureme, given that “a cultureme” is considered to be an element of reality (an object or a situation), attributed to a particular culture, while “a linguistic cultureme” is the projection of the culture element into a language sign” (Vorob’ev 1997). However, this approach is linguistically restricted and ignores the immanent asymmetry of the meaning and the implementation, as semantic load of cultureme is much higher than that of realia, since it appeals to culturally significant information, it is extrapolated to other levels of the ethno-cultural picture of the world”.

9 Cytowani już M. Jaskot i Y. Ganoshenko przedstawiają klasyfikację kulturemów za A. Bukhonkina: „A. Bukhonkina suggests the classification of culturemes (Bukhonkina 2002), based on the specific characteristics of their inner form and specificity of interlinguistic asymmetry; however, this approach is more applicable to the realia, since the cultural significance and immanent signification is often ignored”.

10 E. Coşeriu, *Gramática, semántica, universales*, Madrid 1978, s. 193.

11 W oryginale: “las lenguas hablan de las mismas cosas, pero no dicen lo mismo” [tłumaczenie własne].

na nieprzypisywanie samemu procesowi tłumaczenia¹² pojawiania się „sytuacji problematycznych” wynikających z różnic między kulturami i językami. Oczywiście, najczęściej problemy tego rodzaju pojawiają się w sytuacjach kontaktowych, takich jak tłumaczenia¹³ czy sytuacje nauczania i uczenia się języka obcego.

2.1. Teoria koncepcji interkulturowej

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej zostało zdefiniowane przez antropologa i socjolingwistę Della Hymesa jako krytyczna odpowiedź na dość abstrakcyjną koncepcję kompetencji językowej Noama Chomsky'ego¹⁴. Mówiąc o nauczaniu języka, D. Hymes¹⁵ twierdzi, że znaczenie wyrażenia językowego nie zależy wyłącznie od jego kształtu i właściwego stosowania reguł gramatycznych, ale od sytuacji komunikacyjnej. Ważne jest to, co jest wyrażane, przez kogo, do kogo owa wypowiedź jest kierowana, gdzie, dlaczego, w jaki sposób i z jakim skutkiem¹⁶. Umiejętności te wiążą się z pojęciem kompetencji społeczno-językowych, dzięki którym można właściwie wykorzystać znajomość języka obcego i wiedzę o spo-

¹² Wobec stanowiska Catforda (zob. J.C. Catford, *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford 1965) dotyczącego nieprzekładalności kultury ze względu na pewną funkcję sytuacyjną języka oryginału, która nie występuje w języku przekładu, wg interpretacyjnej teorii przekładu, której hołduje Paryska Szkoła Tłumaczy (*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs, ESIT*) tłumaczenie jest możliwe, pod warunkiem wzięcia pod uwagę różnicy koncepcyjnej między tłumaczeniem a transpozycją znaczeń (zob. M. Pergnier, *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Lille 1993). E. Coşeriu także odnosi się do tej różnicy, gdy analizuje relacje między znaczeniem (*signifié-signifiant*), desygnacją (znak-referent) i sensem (czyli znaczeniem zaktualizowanym w tekście) twierdząc, że w tłumaczeniu transpozycja trzech części znaczenia De Saussure'a jest często niemożliwa i że podczas przekładu tłumacz powinien faworyzować desygnację oraz sens.

¹³ Zob. E. Lavault, *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris 1998.

¹⁴ N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge 1965.

¹⁵ D. Hymes, *On communicative competence*, [w:] *Sociolinguistics*, J.B. Pride, J. Holmes (red.), Harmondsworth 1972, s. 269-293.

¹⁶ Na tym gruncie teoretycznym, M. Canale i M. Swain (*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics” 1980, 1, s. 1-47) i M. Canale (*From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] *Language and Communication*, J. C. Richards i R. W. Schmidt (red.), New York 1983) określają składniki kompetencji komunikacyjnej: 1. kompetencję gramatyczną (zob. cytowany wyżej D. Hymes), czyli znajomość słownictwa i zasad gramatycznych, prawidłowe konstruowanie zdań, słowotwórstwo, ortografię i prawidłową wymowę; 2. kompetencja socjolingwistyczna odnosi się do wiedzy, jaką rozmówcy przekazują i rozumieją za pomocą wyrażen językowych w różnych kontekstach sytuacyjnych i kulturowych, ze szczególnym uwzględnieniem czynników społecznych, takich jak status społeczny, społeczne role partnerów rozmowy, cel interakcji; 3. kompetencja dyskursywna to odniesienia form gramatycznych i znaczeń tak, by tworzyły one dyskurs; 4. kompetencja strategiczna to zdolność zastosowania komunikacyjnych strategii werbalnych i niewerbalnych strategii celem utrzymania lub przywrócenia komunikacji lub kompensowania braków w pozostałych trzech kategoriach.

sobach produkcji prawidłowych komunikatów i wyrażen w różnych kontekstach społeczno-językowych¹⁷.

Wyrażna świadomość własnej kultury i tożsamości kulturowej jest kluczem do rozwoju teorii komunikacji międzykulturowej. Osoba komunikująca się w języku innym niż ojczysty, zmienia nie tylko system lingwistyczny, ale również ramy odniesień kulturowych (a także osobowość¹⁸), co potwierdza konieczność rozumienia innej kultury w celu osiągnięcia pełnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym¹⁹. Zrozumienie własnej kultury jest konieczne dla pełnego zrozumienia kultury obcej z perspektywy jej członków: takie międzykulturowe rozumowanie pozwala dostrzec zjawiska kulturowe przez pryzmat innej tożsamości kulturowej²⁰.

Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna została zdefiniowana co najmniej na dwa sposoby. G.M. Chen²¹ wymienia jej cztery aspekty podstawowe: cechy osobowe, umiejętności komunikacyjne, adaptację psychiczną i świadomość kulturową. Myśl ta rozwinięta jest przez G.M. Chena i W. Starostę²², podczas gdy L. Arasaratnam i M. Doerfel²³ wskazują, że osoby, które mogą być nazwane międzykulturowo kompetentnymi wykazują się pięcioma cechami: empatią, doświadczeniem lub wykształceniem międzykulturowym, motywacją, globalną postawą (*global attitude*) i zdolnością uważnego słuchania rozmówcy podczas rozmowy.

Drugi model międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej został wypracowany w Europie przez Michaela Byrama i jego współpracowników w ramach przygotowań do opracowania „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie”²⁴. W jednym z kilku istniejących badań

¹⁷ Zob. M. Canale i M. Swain, *Theoretical bases of...*

¹⁸ Mam na myśli pojęcie „языковая личность” (osobowość językowa), o której pisze J. Karaulow (Ю.Н. Караулов, *Русский язык и языковая личность*, Москва 2009): Языковая личность – «...совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью».

¹⁹ Zob. C Herbert, *Fremdverstehen und interkulturelles Lernen*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht” 1996, 1(3), s. 22; M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997.

²⁰ Zob. M. Byram, *Teaching language and culture: towards and integrated model*, [w:] *Mediating Languages and Cultures*, D. Buttjes, M. Byram, Clevedon 1991, s. 17-32.

²¹ G. M. Chen, *Relationships of the dimensions of intercultural communication competence*, „Communication Quarterly” 1989, 37, s. 118-133.

²² G. M. Chen, W. Starosta, *Intercultural communication competence: A synthesis*, „Communication Yearbook” 1996, 19, s. 353-383.

²³ L. Arasaratnam, M. Doerfel, *Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives*, „International Journal of Intercultural Relations” 2005, 29, s. 137-163.

²⁴ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, M. Byram (red.), Warszawa 2003.

dotyczących strategii nabywania kompetencji międzykulturowych, I. Álvarez i in.²⁵ opierają się na definicji międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej M. Byrama²⁶, twierdząc, że nauka języka obcego i nowej kultury idą w parze, a strategie uczenia się, zarówno języka, jak i kultury, przenikają się. Według M. Byrama²⁷, możliwe jest wyróżnienie tych umiejętności (*savoirs*) składających się na kompetencję komunikacyjną, których można się uczyć i które mogą być nauczane: umiejętność bycia (*savoir être*), odnosząca się do postaw i wartości, tj. zainteresowanie innym i chęć porzucenia uprzedzeń dotyczących zarówno własnej, jak i nowej kultury. Piszac o umiejętności rozumienia (*savoir comprendre*), M. Byram ma na myśli zdolność do interpretacji dokumentu lub zdarzenia z innym tłem kulturowym, wyjaśnienia i powiązania go z podobnym wydarzeniem z własnej kultury. Umiejętność uczenia się/działania (*savoir apprendre/faire*) związana jest ze zdolnością do zdobywania nowej wiedzy o kulturze i jej przejawach, a także ze zdolnością do działania i interakcji w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. M. Byram wyróżnia też umiejętność angażowania się (*savoir s'engager*) polegającą na zdolności do krytycznej oceny na podstawie wyraźnych kryteriów, przejawów i produktów kultury własnej i kultury innych społeczności.

2.2. Teoria krytycznego myślenia

Należy także wspomnieć o krytycznym myśleniu uczącego się. C. Ennis, przedstawicielka „klasycznych” teoretyków teorii myślenia krytycznego definiuje je jako rozsądne i refleksyjne myślenie „koncentrujące się na podejmowaniu decyzji w co wierzyć lub nie”²⁸. Krytyczne myślenie wymaga nie tylko skupienia się na posiadanej wiedzy, jej zrozumieniu i zastosowaniu, ale także skłania do analizy, syntezy i oceny możliwości rozwiązywania problemów²⁹. Ennis rozróżnia umiejętności (*skills*) oraz postawy twierdząc, że właśnie postawa osobista jest niezbędna do uaktywnienia krytycznego myślenia, które wiąże się z otwartością na innych ludzi i pozwala wznieść się ponad rozumowanie egocentryczne³⁰.

²⁵ I. Álvarez, T. Beaven, C. Garrido, *Strategies for Acquiring Intercultural Competence*, [w:] *Language Learning Strategies in Independent Settings*, S. Hurd, T. Lewis (red.), Bristol 2008, s. 179-195.

²⁶ M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997.

²⁷ Ibidem; M. Byram, *Acquiring intercultural competence. A review of learning theories*, [w:] *Intercultural Competence. The Secondary School*, L. Sercu (red.), Aalborg 1995, s. 53-69.

²⁸ C. Ennis, *Discrete thinking skills in two teachers' physical education classes*, „The Elementary School Journal” 1991, 91, s. 473.

²⁹ Zob. D. Halpern, *Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring*, „American Psychologist” 1998, 53, s. 449-455.

³⁰ Zob. R. Paul, *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*, Santa Rosa CA 1992.

3. Komunikacja międzykulturowa³¹ w sali dydaktycznej

Przedstawione powyżej założenia teoretyczne przekładają się na praktykę podczas procesu dydaktycznego, a najjaskrawiej manifestują się w grupach złożonych ze studentów pochodzących z różnych kręgów kulturowych i społeczności językowych. Kolegium Europejskie organizuje lektoraty języków obcych dla około stu trzydziestu studentów z ponad trzydziestu krajów, którzy przez dziewięć miesięcy realizują w Warszawie program studiów podyplomowych z dziedziny europeistyki. Przedmioty prowadzone są w dwóch językach: angielskim i francuskim. Centrum Językowe Kolegium Europejskiego oferuje studentom lektoraty zarówno z dwóch języków podstawowych Kolegium (francuski i angielski) jak i z rosyjskiego, hiszpańskiego, włoskiego i niemieckiego. Lektoraty te odbywają się w grupach 6-12 osobowych dwa razy w tygodniu w wymiarze 2 x 60 minut. W roku akademickim 2014/2015, podobnie jak i w roku poprzednim, w przypadku języka rosyjskiego i hiszpańskiego zastosowano odgórne kryterium podziału studentów z grup początkowych: stworzono grupę słowiańską i niesłowiańską w przypadku języka rosyjskiego oraz grupę romańską i nieromańską dla rozpoczynających naukę języka hiszpańskiego. Doświadczenie lat poprzednich wskazało na potrzebę opracowania zupełnie innych materiałów dla studentów z obu grup już na poziomie podstawowym³². Trzeba zaznaczyć, że proces dydaktyczny charakteryzuje się pewnymi specyficznymi cechami: język obcy wykładany jest przez

³¹ Mówiąc o komunikacji międzykulturowej nie można nie odwołać się do pojęcia językowego obrazu świata, o którym – wśród wielu badaczy – pisała między innymi R. Grzegorzczakowa (*Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego rekonstrukcji*, [w:] eadem, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2001, s. 162-169). Warto odwołać się także do słów Wojciecha Chlebda (*Plaszczyzny oglądu językowego obrazu świata w opisie semantycznym języka*, [w:] *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*, S. Gajda (red.), Opole 2000, s. 163-177), który zaznacza, że „językowy obraz świata ani nie rodzi się w sferze wyłącznie językowej, ani też nie funkcjonuje w sferze samego tylko języka; nie jest idealnym konstruktem zawieszonym w próżni pozaludzkiej”. Wszakże językowy obraz świata jest wynikiem działań i oddziaływań międzyludzkich, zmagani człowieka zarówno z samym sobą, jak i z naturą. Badacz twierdzi, że językowy obraz świata ma wpływ na wiele sfer naszego życia i, niezależnie od tego, czy jesteśmy tego świadomi, czy nie – programuje nasze reakcje, nastawienia, działania i oddziaływania. „Językowy z nazwy, jest językowy obraz świata fenomenem także «przyjętym», ponad-, około- czy wokółjęzykowym” – podsumowuje W. Chlebda.

³² Indywidualne podejście do uczących się oraz dostosowywanie materiałów dydaktycznych do potrzeb danej grupy odpowiada na wyzwania, które stawia przed nauczycielami nowoczesna dydaktyka nauczania języków obcych. Pojęcie to zostało sformułowane podczas konferencji „Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej?” (Uniwersytet Warszawski, 17.12.2010). Definicję tego pojęcia podaje W. Sosnowski (*Elementy nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej na przykładzie nauczania języków obcych*, [w:] *Tom pokonferencyjny „Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej?”*, Warszawa 2011, s. 61-68): „Nowoczesna dydaktyka (nauczania języków obcych) to zbiór narzędzi organizujących proces dydaktyczny, ogół technik, metod dydaktycznych gwarantujących realizację założonych efektów kształcenia”.

nauczyciela będącego rodzimym użytkownikiem języka polskiego, stosującego język pośredni (najczęściej angielski) w środowisku językowym obcym zarówno dla studentów, jak i dla nauczanego języka: studenci z różnych krajów przebywający w Polsce są uczeni języka hiszpańskiego lub rosyjskiego przez Polaka, przy pomocy języka angielskiego.

3.1. Czy Wy jesteście dla mnie Panem? – galimatias form honoryfikatywnych³³

Opisana wyżej formuła prowadzenia zajęć jest z założenia wyzwaniem dla dydaktyka, gdyż rodzi pewne trudności, wśród których należy wymienić przede wszystkim praktyczną realizację systemu form honoryfikatywnych³⁴, na którą zwraca uwagę W. Sosnowski³⁵:

W języku rosyjskim nie istnieje taka forma adresatywna (zwrot grzecznościowy), która byłaby adekwatna do sytuacji, gdy nauczyciel języka rosyjskiego jako obcego nie jest Rosjaninem a Polakiem, uczniowie są innej narodowości niż nauczyciel a językiem komunikacji i przedmiotem nauczania jest język rosyjski nauczany poza granicami Rosji. Jest to przykład na bezekwiwalencję językową, która ma miejsce na kilku płaszczyznach: na płaszczyźnie systemu języka komunikacji, systemu honoryfikatywnego użytkowników danego języka komunikacji, grzeczności i kultury przyjętej w języku komunikacji danej grupy, grzeczności językowej przyjętej w językach i kulturach autorów wypowiedzi.

³³ Zgodnie z definicją Romualda Huszczy honoryfikatywność rozumiem jako „pewien szczególny rodzaj znaczenia zawartego w treści wypowiedzi, a mianowicie jako informację o towarzysko-społecznej relacji między jej nadawcą i odbiorcą, relacji między nadawcą a słuchaczem niebędącym bezpośrednim odbiorcą (adresatem wypowiedzi), oraz relacji między nadawcą a bohaterem wypowiedzi” (R. Huszcza, *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa 2006, s. 47).

³⁴ „(...) błąd językowy popełniony w rezultacie złamania reguł grzeczności jest odczuwany przez odbiorcę wypowiedzi daleko silniej niż jakiegokolwiek inne naruszenie reguł poprawności językowej i może nawet doprowadzić do otwartego konfliktu między mówiącym a słuchaczem” (R. Huszcza, *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa 2006, s. 7-8).

³⁵ Z autoryzowanej wypowiedzi ustnej dra Wojciecha Sosnowskiego (IS PAN) podczas kongresu języków obcych PASE (10.05.2014). Na brak należytej uwagi przy tłumaczeniu form adresatywnych zwrócili też uwagę cytowani już Jaskot & Ganoshenko, odwołując się ponownie do obserwacji badaczy z Instytutu Sławistyki Polskiej Akademii Nauk: “An obvious example of the absence of pragmatic equivalence is the translation of the forms of address. The choice of an appropriate form of address has not ceased to be one of the main difficulties in learning a foreign language at the level of its pragmatics. Therefore, we believe that an important task of modern dictionaries is to include pragmatic information in a dictionary entry. This aspect of lexicographic work is referred to by Koseska-Toszeza, Sałoła-Staškowiak, Sosnowski: «The analysis of monolingual and bilingual dictionaries of Polish, Russian, and Bulgarian yielded the following conclusions. Firstly, monolingual dictionaries often describe the meaning of forms of address including their scope of use in a given culture. Nevertheless, the descriptions are insufficient to use given lexemes in real speech in accordance with the usage patterns sanctioned by a given culture (...). Secondly, in traditional bilingual dictionaries forms of address are usually disregarded and the user does not receive the information about the correct patterns of use of a given lexical unit, which would conform to the norms currently accepted by the society (Koseska-Toszeza, Sałoła-Staškowiak, Sosnowski, 2013)»”.

Na gruncie języka hiszpańskiego sytuacja jest podobna³⁶. Na początkowym etapie, studenci z grupy romańskiej (rodzimi użytkownicy języka francuskiego, włoskiego, portugalskiego i rumuńskiego) automatycznie przekładają formę grzecznościową ze swojego języka ojczystego (fr. *Vous*+2 os. l. mn.; wł. *Lei*+3. os. l. p.; port. *O Senhor*+3. os. l. p.; rum. *Dumneavoastră*+2 os. l. mn.), co w przypadku języka włoskiego i portugalskiego pokrywa się z gramatycznym użyciem formy grzecznościowej *usted*+3. os. l. p. Problem polega jednak na zastosowaniu odpowiedniej hiszpańskiej formy adresatywnej (w języku polskim: *Proszę Pana!*, *Panie Doktorze!*) w kontekście zajęć językowych. Hiszpańska norma komunikacyjna przewiduje w takiej sytuacji użycie imienia wykładowcy oraz drugiej osoby liczby pojedynczej (np. *Maciek*, *¿puedes decirme qué significa...?*). Sztuczne będzie zastosowanie form takich jak: *profesor*, *doctor*, **señor profesor*, **señor doctor* czy użycie którejs z wymienionych form wraz z nazwiskiem: **señor Jaskot*, *doctor Jaskot*, etc. Przewyciężenie interferencji z własnego języka jest bardzo trudne i bardzo często motywowane jest niemożnością przestawienia się na formę *tú* (używaną z drugą osobą liczby pojedynczej), która w poczuciu uczącego się nie uwzględnienia należytego szacunku wobec współrozmówcy.

Paradoksalnie, mimo większej różnicy między językami, studenci, których językiem rodzimym jest rosyjski lub ukraiński, o wiele szybciej zaczynają poprawnie używać hiszpańskiej formy grzecznościowej *usted* (w przypadku języka ukraińskiego pozytywnie interferuje forma adresatywna *Пане/Пані*) na poziomie gramatycznym, ale o wiele rzadziej decydują się na odważne stosowanie formy *tú* (łączącej się – jak już wspomniano – z drugą osobą liczby pojedynczej). Trudność w stosowaniu tej formy wynika z silnej interferencji z języka rosyjskiego i ukraińskiego, gdzie forma *мы/му* nie może być stosowana, gdy komunikacja odbywa się z zachowaniem asymetrii wertykalnej (przełożony/podwładny). Szybko zaczyna dominować „interlingwistyczna” forma *profesor*+3 os. l. p., w której zaznaczony jest leksykalnie dystans społeczny z uwzględnieniem poprawnej dla hiszpańskiego formy gramatycznej.

³⁶ Omawiane tutaj zagadnienie jest związane z bezekwiwalencją pragmatyczną, o której pisze M. Jaskot w artykule *¿Intraducible o sin equivalencia? Algunas consideraciones sobre la falta de equivalencia pragmática* [w druku, tekst w posiadaniu autora]: „(...) znaczenie wewnątrz językowe i pragmatyczne stanowią o tym, co należy przełożyć podczas procesu tłumaczenia. (...) Rozbieżności znaczeń pragmatycznych tradycyjnie nie wiązano z brakiem ekwiwalencji. W pewnym stopniu można to wyjaśnić faktem, że brak jednostek leksykalnych w języku przekładu wiąże się z nieistnieniem w rzeczywistości języka docelowego pewnych pojęć czy przedmiotów. Ponadto, należy wspomnieć o nadmiernej sile przekonania, że podczas tłumaczenia można praktycznie skompensować każde znaczenie za pomocą różnych metod. W rzeczywistości, można poświęcić pragmatyczną ekwiwalencję lub wyszukane struktury rekompensując ich brak za pomocą innych środków. Sam tłumacz, jednak, powinien być zainteresowany utrzymaniem prawidłowego wymiaru pragmatycznego znaczenia w danym języku”.

3.2. *Dlaczego jemy kanapkę w barze? – ofiary fałszywych przyjaciół tłumacza*

Wiele słów języka hiszpańskiego, jako że jest on jednym z języków romańskich, jest albo identycznych, albo bardzo podobnych pod względem formy graficznej i/lub wymowy do słów włoskich, francuskich czy rumuńskich. Podczas uczenia się języka obcego o dużym stopniu podobieństwa do naszego języka rodzimego bardzo często jesteśmy narażeni na popełnianie pomyłek leksykalnych spowodowanych rzeczonym podobieństwem, czyli stajemy się ofiarami fałszywych przyjaciół tłumacza³⁷. Każdy nauczyciel-praktyk języka obcego z pewnością może wymienić kilkanaście jeśli nie kilkadziesiąt słów często mylonych przez uczących się. Na uwagę zasługuje jednak nie tylko podobieństwo formalne, ale też przełożenie semantyczne (wynikające z innych konotacji kulturowych) prowadzące do tego rodzaju błędów leksykalnych. Zwracają na nie uwagę N. Cartagena i H. M. Gauger³⁸:

(...) des mots qui se correspondent d'une langue à l'autre par l'étymologie et par la forme, mais qui, ayant évolué au sein de deux langues et partant de deux civilisations différentes, ont pris des sens différents.

oraz W. Wilczyńska³⁹, która podkreśla aspekt psycholingwistyczny, będący jednym ze źródeł tego zjawiska:

Bref, l'apprenant recevra la langue étrangère surtout comme une alternative structurale lexicale et sémantique à son système linguistique. Parler d'une langue comme d'une vision du monde ne sera pour lui qu'une belle métaphore. (...) le système sémantique de sa langue maternelle, solidaire de la mémoire sémantique de l'apprenant et de sa structure cognitive en général, constituera un filtre inconscient qui protégera son ego linguistique en tant que partie de sa personnalité.

Tytuł tego podrozdziału (*Dlaczego jemy kanapkę w barze?*) ilustruje omawiane zjawisko. Jest to pytanie zadane przez ucznia języka hiszpańskiego z Mołdawii, którego językiem rodzimym jest rumuński a pierwszym językiem obcym język

³⁷ Termin ten został po raz pierwszy użyty i objaśniony w książce Koesslera i Julesa Derocquigny pt. *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais* w 1928: "Sont des faux amis du traducteur ces mots qui se correspondent d'une langue à l'autre par l'étymologie et par la forme, mais qui ayant évolué au sein de deux langues et, partant de deux civilisations différentes, ont pris des sens différents". O teorii fałszywych przyjaciół tłumacza pisał M. Jaskot (2013) w rozprawie doktorskiej pt. "Los así llamados falsos amigos del traductor entre el español y el esperanto".

³⁸ N. Cartagena, H. M. Gauger, *Vergleichende Grammatiken Deutsch-Spanisch*, Speyer 1986.

³⁹ W. Wilczyńska, *Un dictionnaire de faux-amis: pour quoi faire?*, [w:] „Lexiques” (numéro spécial du Français dans le monde), s. 179-186.

rosyjski. Interferencja leksykalna z języka rosyjskiego (бар⁴⁰), w którym bar jest miejscem, gdzie zazwyczaj spożywa się napoje alkoholowe wywołała zdumienie studenta podczas zajęć poświęconych gastronomii hiszpańskiej. „Niedopasowanie pojęciowe”⁴¹ rosyjskiego бар i hiszpańskiego bar rozszerzyło się na pojęcie kanapki (ros. бымерброд⁴² i hiszp. bocadillo⁴³), być może z powodu braku w kanapce hiszpańskiej masła oraz innego kształtu kanapki (kanapka hiszpańska składa się z przeciętej wzdłuż bułki, w którą wkłada się dodatki). Powyższy przykład w sposób bezpośredni odwołuje się do realiów, a w pośredni – do zagadnienia bezekwiwalencji.

3.3. Czy w Hiszpanii kichają tylko chrześcijanie i o której godzinie pić kawę? – zagadnienie braku ekwiwalencji na zajęciach z języka obcego

Ekwiwalencja (lub jej brak) jest zjawiskiem, które uwiadamia się jedynie podczas konfrontacji językowej, dla której zajęcia z języka obcego są niewątpliwie szerokim polem badawczym. Najczęściej podczas procesu nauczania mamy do czynienia z synonimią językową odnoszącą się do tego samego denotatu (zob. Jaskot & Ganoshenko, op. cit.), np. *pomarańcza*, *naranja* i *апельсин*. Podane przykłady są ekstensjonalnie ekwiwalentne, co oznacza, że mają taką samą liczbę znaczeń. Pojęcie ekwiwalencji jest jednak bardziej rozbudowane w leksykologii

⁴⁰ БАР, -а; м. [англ. bar]. 1. Небольшой ресторан; его зал или стойка со спиртными напитками и холодными закусками [konsultacja słownikowa na portalu gramota.ru].

⁴¹ Należy tutaj przywołać pojęcie konotacyjnego znaczenia słowa, o którym pisze B. Piecychna (*Odpowiednie dać rzeczy słowo, czyli rozważania na temat ekwiwalencji konotacyjnej w świetle teorii językowego obrazu świata*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2011, 11, s. 168): „Podkreślali oni [Nida i Tabor], że na słowa ludzie reagują emocjonalne. Wyróżnili oprócz tego tak zwane konotacje indywidualne (z których większość szybko ulega dezaktualizacji) oraz uwarunkowane społecznie (które niejednokrotnie okazują się czysto konwencjonalne i nabywane wraz z przyswajaniem języka). Leontiew z kolei mówił o „psychologicznym znaczeniu słów”, czyli o tak zwanej siatce skojarzeniowej. W skojarzeniach zaś – podobnych w przypadku wielu przedstawicieli tej samej grupy społecznej – widział strukturę znaczeniową słów. Twierdził, iż w asocjacjach znajduje odzwierciedlenie zarówno znaczenie denotacyjne, jak i konotacyjne. Według Leontiewa, psychologiczną strukturę znaczenia wyznacza „system odniesień i opozycji słów w procesie używania ich w ludzkiej działalności”, czyli system skojarzeniowych związków występujących między poszczególnymi słowami. Zgodzić należy się również z definicją podaną przez A. Wierzbicką. Według niej znaczenie słowa – ogólnie rzecz ujmując – jest tym, co ludzie „myślą”, bądź tym, co ludzie „mają na myśli”, gdy używają danego znaku językowego. Jak widać, myśl łączy się ściśle z językiem, zaś język – z myślą człowieka, a wszystko to ma niebagatelny wpływ na jakość komunikacji pomiędzy autorem tekstu źródłowego a tłumaczem”.

⁴² БУТЕРБРОД [тэ], -а; м. [нем. Butterbrot – хлеб с маслом]. Ломтик хлеба или булки с маслом, сыром, колбасой и т.п. [konsultacja słownikowa na portalu gramota.ru].

⁴³ M. Panecillo partido longitudinalmente en dos mitades entre las cuales se colocan alimentos variados [słownik online Królewskiej Akademii Hiszpańskiej – RAE, www.rae.es].

konfrontatywnej, której założenia teoretyczne odzwierciedlają się w praktyce dydaktycznej, zwłaszcza w przypadkach, gdy w języku nauczonym brak bezpośrednich odpowiedników słów lub pojęć bądź gdy tych odpowiedników jest wiele⁴⁴. Jednak realia pozajęzykowe⁴⁵ nie są jedyną przyczyną występowania zjawiska bezekwiwalencji. Nie należy zapominać o wspomnianym już wcześniej językowym obrazie świata⁴⁶ i o konotacjach językowych, które uczący się dziedziczy ze swojego rodzimego systemu językowego.

Wspomniany brak realiów oraz odmienna konotacja są częstymi przyczynami błędów językowych wynikających z braku ekwiwalencji. Są one jeszcze częstsze na zajęciach z języka obcego, których uczestnicy wywodzą się z różnych środowisk językowo-kulturowych, np.:

- (1) Nauczyciel hiszpańskiego do ucznia, który właśnie kichnął: *Jesús* (dosł. 'Jezus' – tradycyjna forma używana w Hiszpanii, gdy ktoś kichnie). Uczeń odpowiada: *Soy musulmán* ('Jestem muzułmaninem').

44 „(...) the notion of equivalence in lexicology is concentrated on the language system, but, in general, is relatively vague. The basis of the designator lexis is polysemic understanding of the language signs. Therefore, the elements of the lexis can be several times polysemantic. While correlating one element of language A with another element of language B, their denotative relationship is generally accepted as a basis for the comparison. Thus, there appears equivalence, commonly referred to as semantic equivalence, under the conditions that, firstly, the number of sememes in language A equals the number of sememes in language B (and they have the same meaning) and, secondly, their denotation (in pairs of sememes) is the same.” (Jaskot & Ganoshenko, op. cit.).

45 „(...) in every culture there exist concepts or phenomena not to be found elsewhere in the world. Such discrepancies between cultures, or cultural gaps, give rise to lexical gaps in the vocabularies of the concerned languages, manifesting themselves most vividly in the process of establishing interlingual equivalence. This, in turn, makes life difficult for both bilingual lexicographers and translators. Vocabulary items denoting concepts characteristic of a particular culture are referred to by a number of names in the literature on the topic. Kalédaitė and Asijavičiūtė enumerate such labels as cultural or culture-bound words, culture-specific concepts, realia, culture-bound phenomena and terms and culture-specific items. However, the proposed labels call for a certain disambiguation. As has been remarked, culture-specificity is not as easy to pinpoint as it may seem. There are those who argue that in fact very few – if any – vocabulary items are culture independent: “As language is created and used in context, it is inevitable to be tinted with the color of cultural idiosyncrasies” (M. Podolej, *Culture in bilingual dictionaries: Analysis of cultural content and culture-specific vocabulary in E-P-E dictionaries*, [online], <http://wa.amu.edu.pl/wa/files/Podolej.pdf>).

46 Używając sformułowania „językowy obraz świata” mam na myśli przekazywaną przez język pewną interpretację rzeczywistości: są to sądy o świecie i ich argumentacja. (O)sądy te utrwalone są na różnych płaszczyznach języka – począwszy od form gramatycznych (por. formę У меня есть w języku rosyjskim i brak użycia w niej czasownika mieć [Dziękuję Panu doktorowi Wojciechowi Sosnowskiemu z IS PAN za długą, owocną rozmowę dotyczącą odzwierciedlenia rosyjskiego i bułgarskiego językowego obrazu świata w formach gramatycznych wspomnianych języków]) aż po jednostki frazeologiczne (zob. np. art. „El aspecto linguoculturológico de los nombres de los colores en las unidades fraseológicas españolas” M. Jaskota, w druku).

- (2) *Vamos a tomar un café*. ('Chodźmy na kawę.'). Bezekwiwalencja całego wyrażenia polega na tym, że w języku hiszpańskim propozycja ta oznacza przede wszystkim wypicie kawy. Oczywiście rozmowa podczas spożywania napoju odbędzie się, ale będzie ona krótka, często nie wykraczająca poza ogólne. Samo picie kawy może się odbywać na stojąco, przy barze, w otoczeniu przekrzykujących się ludzi. Studenci z Polski oraz obszarów rosyjskojęzycznych (*Давайме numb кофe*) najczęściej tłumaczą sobie to wyrażenie na polski system kulturowy, przez co będą oczekiwać nie tylko spożycia kawy, ale też dłuższego spotkania towarzyskiego (raczej nie na stojąco), podczas którego będą mieli możliwość spokojnie porozmawiać z osobami, które zaprosiły ich na kawę, do której można zamówić też ciastko.
- (3) *Mediodía* (por. pol. *południe* oraz ros. *полдень*⁴⁷) nie oznacza po hiszpańsku tylko południa, ale też ma znaczenie bardziej ekstensjonalne, gdyż oznacza „połowę dnia”. Uczący się, których języki rodzime odzwierciedlają inny podział czasu, często wpadają w pułapkę „zbyt dokładnego” rozumienia tego pojęcia. Podobnie też, powszechne zdziwienie wywołuje brak podziału w języku hiszpańskim na *popołudnie* i *wieczór*, gdyż oba te słowa tłumaczy się jako *tarde*.

4. „WielokulTORowo” czyli jak?

Przedstawione powyżej przykłady świadczą o tym, że w procesie nauczania języka obcego w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym nauczyciel musi się zmierzyć z serią trudności, które można rozpatrywać przez pryzmat szeroko pojętej lingwokulturologii. Nie należy jednak zapominać, że czujność nauczyciela odnośnie do „językowych przejawów kultury” i ich przekładania na nauczany język musi iść w parze, według W. Sosnowskiego, ze zdolnością oszacowania strategii przyjętych przez ucznia:

Nauczyciel języka obcego powinien wiedzieć, w jaki sposób uczeń przyswaja wiedzę. Podczas jednostki lekcyjnej nauczyciel może przekazać wiedzę uczniom, wykorzystując preferowane przez uczących się różne modalności sensoryczne: wzrokową, słuchową i kinestetyczną. Dzięki temu każdy z uczniów ma szansę przyswoić więcej wiedzy⁴⁸.

⁴⁷ Середина дня, время, соответствующее двенадцати часам [konsultacja słownikowa na portalu gramota.ru].

⁴⁸ W. Sosnowski, *Wzrokowcy, słuchowcy i kinestetycy na lekcji języka rosyjskiego. Przykład lekcji z wykorzystaniem różnych technik nauczania*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Warszawa 2007, s. 143-149.

Sposób odbioru, przetwarzania informacji i odpowiedź na nią są bowiem ściśle powiązane z tłem kulturowym. Przyzwyczajenie do różnych strategii uczenia się języka obcego⁴⁹ (od *слушайте и повторяйте* do *¿te gusta la corrida?*⁵⁰) istotnie wpływa na przyswajanie materiału i dynamikę zajęć, a zatem także na „uaktywnianie się” elementu kulturowego.

Jestem jednak przekonany, że wielojęzyczne (a przez to wielokulturowe) grupy uczących się są zarówno wielkim (większym?) wyzwaniem dla nauczyciela, jak i zarazem środowiskiem, które poprzez wzajemne oddziaływanie wielu języków (a zatem tworzenie bardziej rozbudowanych siatek konotacji, powiązań, odniesień interkulturowych i międzyjęzykowych) czyni zajęcia języka obcego ciekawszymi i bogatszymi w wymiarze epistemologicznym. Ponadto – *last but not least* – zajęcia takie są możliwością realizacji celu wychowawczego zajęć, którym jest przygotowanie do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwie, które szanuje kulturę, język i obyczaje innych narodów.

Bibliografia

- Álvarez I., Beaven T., Garrido C., *Strategies for Acquiring Intercultural Competence*, [w:] *Language Learning Strategies in Independent Settings*, S. Hurd, T. Lewis (red.), Bristol 2008.
- Arasaratnam L., Doerfel M., *Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives*, „International Journal of Intercultural Relations” 2005, 29.
- Byram M., *Acquiring intercultural competence. A review of learning theories*, [w:] *Intercultural Competence. The Secondary School*, L. Sercu (red.), Aalborg 1995.
- Byram M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997.
- Byram M., *Teaching language and culture: towards an integrated model*, [w:] *Mediating Languages and Cultures*, D. Buttjes, M. Byram (red.), Clevedon 1991.
- Canale M., Swain M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics” 1980.

⁴⁹ „Strategie to środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, M. Byram (red.), Warszawa 2003, s. 61), albo: „Kroki podejmowane przez ucznia wspomagające go w procesie przyswajania języka obcego” (K. Drożdżał-Szelest, *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*, Poznań 1997).

⁵⁰ Oba pojęcia są zastosowane umownie. Pierwsze z nich, w języku rosyjskim, odwołuje się do „klasycznej” metody wielokrotnego, zautomatyzowanego powtarzania wprowadzanego materiału, podczas gdy drugie – jest użytym przeze mnie w sposób ironiczny pojęciem określającym metodę polegającą na motywowaniu uczącego się do produkowania wypowiedzi ustnych bez uprzedniego przygotowania gramatyczno-leksykalnego.

- Canale M., *From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] *Language and Communication*, J. C Richards, R. W. Schmidt (red.), New York 1983.
- Cartagena N., Gauger H. M., *Vergleichende Grammatiken Deutsch-Spanisch*, Speyer 1986.
- Catford J.C., *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford 1965.
- Chen G. M., Starosta W., *Intercultural communication competence: A synthesis*, „Communication Yearbook” 1996, 19.
- Chen G. M., *Relationships of the dimensions of intercultural communication competence*, „Communication Quarterly” 1989, 37.
- Chlebda W., *Plaszczyzny oglądu językowego obrazu świata w opisie semantycznym języka*, [w:] *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*, S. Gajda (red.), Opole 2000.
- Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge 1965.
- Coşeriu E., *Gramática, semántica, universales*, Madrid 1978.
- Drożdżał-Szelest K., *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*, Poznań 1997.
- Ennis C., *Discrete thinking skills in two teachers' physical education classes*, „The Elementary School Journal” 1991, 91.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, M. Byram (red.), Warszawa 2003.
- Grzegorzczkova R., *Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego rekonstrukcji*, [w:] eadem, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2001.
- Halpern D., *Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring*, „American Psychologist” 1998, 53.
- Herbert C., *Fremdverstehen und interkulturelles Lernen*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht” 1996, 1(3), s. 22.
- Hurtado Albir A., *Traducción y Traductología*, Madrid 2001.
- Huszcza R., *Honoryfikatywość. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa 2006.
- Hymes D., *On communicative competence*, [w:] *Sociolinguistics*, J.B. Pride, J. Holmes (red.), Harmondsworth 1972.
- Jaskot M., *¿Intraducible o sin equivalencia? Algunas consideraciones sobre la falta de equivalencia pragmática* [w druku, tekst w posiadaniu autora].
- Jaskot M., Ganoshenko Y., *Culturemes and non-equivalent lexis in dictionaries*, „Cognitive Studies/Études cognitives” 2015, 15, s. 115-124, <http://dx.doi.org/10.11649/cs.2015.009>.
- Koseska-Toszewa V., Satoła-Staškowiak J., Sosnowski W., *From the problems of dictionaries and multi-lingual corpora*, [w:] „Cognitive Studies/Études cognitive” 2013, 13.
- Lavault E., *Fonctions de la traduction en didactique des langues: Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris 1998.
- Leppihalme R., *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusion*, Clevöendon 1997.
- Newmark P., *Manual de traducción*, Madrid 1992.
- Nord C., *It's tea time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts*, [w:] *Intercultural Communication*, H. Pürschel (red.), Duisburg 1994.
- Pergnier M., *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Lille 1993.

- Pieczychna B., *Odpowiednie dać rzeczy słowo, czyli rozważania na temat ekwiwalencji konotacyjnej w świetle teorii językowego obrazu świata*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2011.
- Podolej M., *Culture in bilingual dictionaries: Analysis of cultural content and culture-specific vocabulary in E-P-E dictionaries*, [online], <http://wa.amu.edu.pl/wa/files/Podolej.pdf>, [dostęp: 9.08.2015].
- Richard P., *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*, Santa Rosa CA 1992.
- Sosnowski W., *Elementy nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej na przykładzie nauczania języków obcych*, [w:] *Tom pokonferencyjny „Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej?”*, Warszawa 2011.
- Sosnowski W., *Wzrokowcy, słuchowcy i kinestetycy na lekcji języka rosyjskiego. Przykład lekcji z wykorzystaniem różnych technik nauczania*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Warszawa 2007.
- Wilczyńska W., *Un dictionnaire de faux-amis : pour quoi faire ?*, [w:] „Lexiques” (numéro spécial du Français dans le monde).
- Влахов С., Флорин С., *Непереводимое в переводе*, Москва 1980.
- Караулов Ю.Н., *Русский язык и языковая личность*, Москва 2009.
- Федоров А.В., *Основы общей теории перевода*, Москва 2002.

dr Anna Kizińska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Lingwistyki Stosowanej, Katedra Ukrainistyki

tel. 22 55 34 252

e-mail: anna.kizinska@uw.edu.pl

ANGIELSKIE EKWIWALENTY TERMINÓW „PEŁNOMOCNICTWO RODZAJOWE” ORAZ „PEŁNOMOCNICTWO SZCZEGÓLNE”

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest ocena angielskich ekwiwalentów polskich terminów „pełnomocnictwo rodzajowe” i „pełnomocnictwo szczególne” proponowanych w czterech najbardziej popularnych specjalistycznych słownikach dwujęzycznych. Badane ekwiwalenty to między innymi „special proxy”, „special authority” i „special power”. W celu dokładnej oceny proponowanych ekwiwalentów w artykule zostały przedstawione definicje polskich terminów oraz definicje ich ekwiwalentów występujących w angielskich słownikach prawa. Ponadto sprawdzono, czy proponowane ekwiwalenty występują w dokumentach źródeł prawa brytyjskiego. W artykule zostały również określone techniki przekładowe zastosowane podczas formułowania omawianych ekwiwalentów.

Słowa kluczowe: termin prawny, ekwiwalent, ekwiwalent funkcjonalny, technika przekładowa, kalka, pełnomocnictwo, prawo cywilne

SUMMARY

English equivalents of terms “pełnomocnictwo rodzajowe” and “pełnomocnictwo szczególne”

This paper constitutes an attempt to assess English equivalents of the Polish terms “pełnomocnictwo rodzajowe” and “pełnomocnictwo szczególne” suggested in four most popular bilingual specialist dictionaries. The English equivalents discussed include: “special proxy”, “special authority” and “special power”. In order to conduct a thorough assessment of the suggested equivalents, the definitions of the Polish terms and their English equivalents presented in English monolingual legal dictionaries have been analysed. Moreover, the study

aims to verify whether or not the suggested equivalents occur in the texts of the British sources of law. Finally, translation techniques applied while forming English equivalents under discussion are identified.

Key words: legal term, equivalent, functional equivalent, translation technique, calque, power of attorney, civil law

Celem artykułu jest ocena angielskich ekwiwalentów polskich terminów „pełnomocnictwo rodzajowe” i „pełnomocnictwo szczególne” proponowanych w specjalistycznych słownikach dwujęzycznych. W artykule zostaną przedstawione *inter alia* definicje proponowanych ekwiwalentów zawarte w angielskich słownikach prawa oraz określone zostaną techniki przekładowe zastosowane podczas formułowania omawianych ekwiwalentów. Ponadto w artykule zostaną zaproponowane nowe ekwiwalenty dla obu badanych terminów.

Wyrażenia „pełnomocnictwo rodzajowe” i „pełnomocnictwo szczególne” stanowią „terminy” w rozumieniu Lukszyna i Zmarzer: „wyraz (połączenie wyrazowe) o konwencjonalnie określonej, ściśle zdefiniowanej strukturze pojęciowej, w zasadzie jednoznaczny i nie podlegający interpretacji o charakterze emocjonalnym, posiadający natomiast zdolności systemotwórcze”¹. Badane terminy nie są terminami prawnymi, lecz faktycznymi według definicji opracowanej przez prawnika – Lecha Morawskiego: „Termin prawny to termin występujący w tekście prawnym, którego wszystkie kryteria stosowalności określone są przez prawo w postaci definicji legalnych – równościowych lub cząstkowych. Z kolei terminem faktycznym jest ten termin, którego kryteria stosowalności (orzeczenie o czymś czy o kimś) nie są sformułowane w tekście prawnym”². Pojęcie „tekst prawny” rozumie się w niniejszym artykule jako tekst aktu normatywnego³, natomiast pojęcie „tekst prawniczy” oznacza tu tekst wyrażony w języku prawniczym, zdefiniowanym przez Wróblewskiego następująco: „język, którym posługują się prawnicy”⁴. Instytucją prawa polskiego określa się w niniejszym artykule instytucję

¹ J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 21.

² L. Morawski, *O pewnym rozumieniu prawa i faktu oraz o niektórych jego zastosowaniach*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1980, nr 1, s. 187.

³ T. Gizbert-Studnicki, *Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Prace z nauk politycznych” 1986, 26, s. 34.

⁴ B. Wróblewski, *Język prawny i prawniczy*, „Polska Akademia Umiejętności. Prace Komisji Prawniczej” 1948, nr 3, s. 136.

regulowaną przez obowiązujące przepisy polskie, natomiast instytucją prawa brytyjskiego – instytucję regulowaną przez system prawa Anglii i Walii i/lub Szkocji i/lub Irlandii Północnej. Należy podkreślić, że Anglia i Walia mają wspólny system prawny, natomiast Szkocja i Irlandia Północna mają odrębne systemy prawne.

1. Pełnomocnictwo w systemie prawa polskiego

Dzięki instytucji pełnomocnictwa jego mocodawca, aby doprowadzić do powstania skutków w swojej sferze prawnej, może posłużyć się zastępcą za sprawą złożenia przez niego oświadczenia woli w imieniu mocodawcy⁵. Podmiotem działającym jest pełnomocnik, natomiast skutki danej czynności realizują się w osobie mocodawcy⁶. Terminu „pełnomocnictwo” używa się w następujących znaczeniach: po pierwsze, jest on synonimem słowa „umocowanie”, po drugie, oznacza czynność prawną będącą źródłem umocowania, i, po trzecie, określa dokument, który urzeczywistnia tę czynność prawną. Ustawodawca również używa tego terminu w różnych znaczeniach⁷.

W systemie prawa polskiego występują następujące rodzaje pełnomocnictwa: pełnomocnictwo ogólne, rodzajowe, szczególne⁸. Ponadto wyróżniamy pełnomocnictwa główne, substytucyjne, samodzielne oraz łączne⁹. Terminy „pełnomocnictwo substytucyjne” oraz „pełnomocnictwo ogólne” były przedmiotem badania we wcześniej opublikowanych artykułach¹⁰.

Według definicji pełnomocnictwo rodzajowe „wskazuje określoną kategorię czynności prawnych, co do których umocowany jest pełnomocnik”¹¹, a pełnomocnictwo szczególne „dotyczy indywidualnie określonej czynności prawnej (np. sprzedaży oznaczonej nieruchomości)”¹².

5 M. Pazdan, *Rozdział X Przedstawicielstwo*, [w:] *Prawo cywilne-część ogólna, tom II. System Prawa Prywatnego*, Warszawa 2002, s. 495.

6 A. Szpunar, *Udzielenie pełnomocnictwa*, „Przegląd Sądowy” 1993, nr 9, s. 21.

7 M. Pazdan, op. cit., s. 495.

8 Z. Radwański, *Prawo cywilne – część ogólna*, Warszawa 2004, s. 316-317.

9 M. Pazdan, op. cit., s. 497.

10 A. Kizińska, *Pełnomocnik substytucyjny as an example of incongruity of terms of Polish and English legal systems*, „The Journal of Specialised Translation” 2011, nr 15, s. 216-228; A. Kizińska, *Angielskie ekwiwalenty terminu „pełnomocnictwo ogólne”*, „Linguodidactica” 2014, t. XVIII, s. 75-83.

11 Z. Radwański, op. cit., s. 316.

12 Ibidem, s. 317.

2. Ekwiwalenty angielskie

Poniżej przedstawione zostały angielskie ekwiwalenty terminu „pełnomocnictwo rodzajowe” oraz ich źródła.

słownik	ekwiwalent(y) angielski(e)
Myrczek-Kadłubicka	specific power of attorney
Pieńkos	---
Oźga	---
Łozińska-Małkiewicz, Małkiewicz	---

Poniżej przedstawione zostały angielskie ekwiwalenty terminu „pełnomocnictwo szczególne” oraz ich źródła.

słownik	ekwiwalent(y) angielski(e)
Myrczek-Kadłubicka	proxy granted in order to act
Pieńkos	special power of attorney, specific power of attorney, special authority
Oźga	special power, special power of attorney, special proxy, special authority
Łozińska-Małkiewicz, Małkiewicz	special power of attorney proxy granted in order to act

Należy zaznaczyć, że w słowniku Myrczek-Kadłubickiej nie pojawiają się terminy „pełnomocnictwo rodzajowe” oraz „pełnomocnictwo szczególne”, lecz występuje hasło „pełnomocnictwo do dokonania czynności”, które w niniejszej publikacji (tabelach powyżej) potraktowano jako synonim terminu „pełnomocnictwo szczególne” na podstawie definicji terminu „pełnomocnictwo szczególne” przedstawionej powyżej. Podobnie, w słowniku Łozińskiej-Małkiewicz i Małkiewicz występuje hasło „pełnomocnictwo do dokonania czynności”, które potraktowano tu jako synonim terminu „pełnomocnictwo szczególne”. We wspomnianym słowniku pojawia się również termin „pełnomocnictwo szczególne”, którego proponowany ekwiwalent został przedstawiony powyżej. Ponadto należy dodać, że w słowniku Łozińskiej-Małkiewicz i Małkiewicz występuje również hasło „pełnomocnictwo specjalne” oraz jego ekwiwalent „special commercial representation”. Termin „pełnomocnictwo specjalne” jest synonimem terminu „pełnomocnictwo szczególne”, czego dowodzi następujący cytat: „Pełnomocnictwo do poszczególnych czynności (inne nazwy: pełnomocnictwo szczególne, indywidualne, specjalne) to stosunek prawny, którego elementem treści jest umocowanie do dokonania ściśle określonej czynności prawnej, np.

sprzedaży konkretnej rzeczy. Może to być czynność zarówno z zakresu zwykłego zarządu, jak i przekraczająca zwykły zarząd¹³.

3. Ocena proponowanych ekwiwalentów angielskich

Jedyny ekwiwalent dla terminu „pełnomocnictwo rodzajowe”, który został zaproponowany w słownikach to „specific power of attorney”. Ten ekwiwalent nie występuje w tekstach obowiązujących źródeł prawa (*legislation.gov.uk*). Baza *legislation.gov.pl*, zawiera „większość typów aktów źródeł prawa oraz towarzyszące im dokumenty objaśniające” (<http://www.legislation.gov.uk>). Są to m.in. ustawy Zjednoczonego Królestwa („UK Public General Acts”), ustawy lokalne Zjednoczonego Królestwa („UK Local Acts”), ustawy Parlamentu Szkocji („Acts of the Scottish Parliament”), ustawy dawnego Parlamentu Szkocji („Acts of the Old Scottish Parliament”), akty normatywne przyjmowane przez Zgromadzenie Narodowe Walii („Measures of the National Assembly for Wales”¹⁴), ustawy Zgromadzenia Irlandii Północnej („Acts of the Northern Ireland Assembly”). Baza zawiera całość ustawodawstwa od roku 1988 (<http://www.legislation.gov.uk>).

W bazie pojawia się tylko wyrażenie „specific power” [w „The Insolvency (Northern Ireland) Order 2005 (Consequential Amendments) Order (Northern Ireland) 2015”] w znaczeniu „szczególnego uprawnienia” oraz wyrażenie „specific powers” w znaczeniu „szczególne uprawnienia arbitra” (w dokumentach „Courts and Legal Services Act 1990” i „Senior Courts Act 1981”). Natomiast w przewodniku prawnym dostępnym na stronie internetowej www.gov.uk (zatytułowanym: „A guide to help staff deal with agents, appointees, attorneys, deputies and third parties in a consistent way”) pojawia się wyrażenie „specific powers” (jako synonim wyrażen „power of attorney granting specific powers” oraz „power of attorney granted with specific powers”), które oznacza pełnomocnictwo „udzielane w celu zajęcia się niektórymi sprawami mocodawcy” („to handle some of the customer’s affairs”) oraz pełnomocnictwo, które „może, ale nie musi obejmować uprawnienia do zajmowania się sprawami związanymi ze świadczeniem z tytułu ubezpieczenia społecznego” („If the customer grants their attorney specific powers, the powers may or may not include the power to deal with Social Security benefit”).

W angielskich słownikach prawa (*Oxford Dictionary of Law*, *Dictionary of Law* oraz *Jowitt’s Dictionary of English Law*) hasło „specific power of attorney”

¹³ M. Smyk, *Pełnomocnictwo według kodeksu cywilnego*, Warszawa 2010, s. 212.

¹⁴ Tłumaczenie nazwy aktu prawnego z języka angielskiego na język polski pochodzi z portalu: <http://e-justice.europa.eu>, [dostęp: 15.08.2015].

nie występuje. Nie jest zatem możliwe zbadanie cech instytucji prawnej, którą oznacza i porównać jej cech z cechami pełnomocnictwa szczególnego w prawie polskim. Należy jednak w tym miejscu przywołać definicję terminu „power of attorney”: „instrument formalny, który umożliwia jednej osobie umocowanie innej osoby do działania w jej imieniu; może być to działanie ogólne lub działanie w określonych okolicznościach” [(„a formal instrument by which one person empowers another to act on his behalf, either generally or in specific circumstances”) (*Oxford Dictionary of Law*)]. Ekwiwalent „specific power of attorney” prawdopodobnie powstał przy zastosowaniu techniki kalki oraz ekwiwalentu funkcjonalnego poprzez dodanie przymiotnika „specific” do terminu prawa brytyjskiego „power of attorney”. Należy przypomnieć, że „kalka językowa, czyli dosłowne tłumaczenie połączenia wyrazowego jest częściej przenoszona z języków o dużym zasięgu do języków o małym zasięgu (...) stosowanie kalki w tłumaczeniu z języka o stosunkowo małym zasięgu, jakim jest język polski, wymaga najczęściej wyjaśnienia w języku o dużym zasięgu”¹⁵. Termin „ekwiwalent funkcjonalny” natomiast oznacza tu „termin oznaczający pojęcie lub instytucję docelowego systemu prawnego, mającą taką samą funkcję jak dane pojęcie źródłowego systemu prawnego”¹⁶.

Ekwiwalentami dla wyrażenia „pełnomocnictwo szczególne” zaproponowanymi w słownikach polsko-angielskich są: „special power of attorney”, „specific power of attorney”, „special authority”, „special power”, „special proxy” oraz „proxy granted in order to act”.

Ekwiwalent „special authority” nie występuje w angielskich słownikach prawa (*Oxford Dictionary of Law*, *Dictionary of Law* oraz *Jowitt's Dictionary of English Law*). Należy podkreślić, że definicje słowa „authority” [„rights bestowed by one person or another allowing full performance of an act” (*Dictionary of Law*) oraz „power delegated to a person or body to act in a particular way. The person in whom authority is vested is usually called an *agent* and the person conferring the authority is the principal (*Oxford Dictionary of Law*)] nie zawierają informacji o tym, czy wspomniane „uprawnienie” („authority”) obejmuje działanie w czyimś imieniu, jak ma to miejsce w definicji wyrażenia „power of attorney”. Ryzykowne zatem byłoby traktowanie wyrażen „authority” i „power of attorney” jako synonimów. Ekwiwalent „special authority” występuje w 87 dokumentach źródeł prawa (baza legislation.gov.uk), w znaczeniach różnych od znaczenia terminu „pełnomocnictwo”. Analizowane wyrażenie oznacza we wspomnianych dokumentach źródeł prawa m.in. podmiot posiadający szczególne uprawnienia [m.in. w ustawach „The Authorities for London Post-Graduate Teaching Hospitals (Abolition)

¹⁵ D. Kierzkowska, *Kodeks Tłumacza Przysięgłego*, Warszawa 1991, s. 33.

¹⁶ S. Šarčević, *New approach to legal translation*, The Hague 1997, s. 236.

Order 1994” czy „The Non-Domestic Rating (Chargeable Amounts) (England) Regulations 1999”]. Wyrażenie nie pojawia się w przewodniku „A guide to help staff deal with agents, appointees, attorneys, deputies and third parties in a consistent way”. Podsumowując, należy stwierdzić, że ekwiwalent został sformułowany w wyniku zastosowania techniki całkowitego przesunięcia semantycznego, która polega na „zastosowaniu w tekście docelowym frazy (lub zwrotu czy wyrażenia) języka docelowego występującej w tekstach źródeł prawa języka docelowego, której znaczenie jest zupełnie różne od znaczenia frazy (zwrotu czy wyrażenia) języka źródłowego występującej w tekstach źródeł prawa języka źródłowego. Wynikiem stosowania tej techniki jest całkowita zmiana znaczenia frazy (zwrotu lub wyrażenia)”¹⁷.

Ekwiwalent „special proxy” nie występuje w angielskich słownikach prawa. Należy jednak zaznaczyć, że termin „proxy” w słowniku *Dictionary of Law* jest definiowany *inter alia* jako osoba działająca w imieniu innej osoby jak i dokument upoważniający do takiego działania, a zgodnie z *Oxford Dictionary of Law* oznacza wyłącznie osobę reprezentującą wspólnika lub akcjonariusza¹⁸. Omawiany termin nie występuje w bazie *legislation.gov.uk* ani w przewodniku „A guide to help staff deal with agents, appointees, attorneys, deputies and third parties in a consistent way”. W związku z powyższym ekwiwalentu „special proxy” nie należy stosować w tłumaczeniu terminu „pełnomocnictwo szczególne”. Termin powstał prawdopodobnie przy zastosowaniu techniki kalki poprzez dodanie przymiotnika „special” do terminu „proxy” oraz zastosowaniu techniki hiponimu poprzez użycie terminu „proxy” (polski termin „pełnomocnictwo” ma szersze znaczenie niż termin „proxy”). Omawiany ekwiwalent wprowadza odbiorcę w błąd co do istoty instytucji prawa polskiego z powodu zawarcia w nim hiponimu „proxy”. W niniejszym artykule technikę hiponimu rozumie się jako: „zastąpienie hiperonimu w tekście źródłowym hiponimem w tekście docelowym”¹⁹.

Kolejny zaproponowany ekwiwalent to „special power”. W słowniku *Oxford Dictionary of Law* termin „special power” jest synonimem terminu „special power of appointment”, który definiowany jest następująco: „an appointment may be made only within a class chosen by a donor”. Termin „power of appointment” zgodnie z definicją zawartą w wymienionym słowniku oznacza umocowanie osoby do rozporządzania majątkiem, który do niej nie należy w granicach określonych przez właściciela majątku. Zgodnie z obiema definicjami „special power of appointment” oznacza umocowanie osoby do rozporządzania majątkiem, który do niej nie należy, ale tylko na rzecz członków danej grupy osób (wskazanych

¹⁷ A. Kizińska, *Ekwiwalencja w tłumaczeniu tekstów prawnych i prawniczych*, Warszawa 2015, s. 176.

¹⁸ A. Kizińska, *Angielskie ekwiwalenty...*, op. cit., s. 80.

¹⁹ A. Kizińska, *Ekwiwalencja w tłumaczeniu...*, op. cit., s. 175.

przez mocodawcę). Występująca w słowniku *Dictionary of Law* definicja terminu „special power of appointment” jest bardzo zbliżona. Podsumowując, należy stwierdzić, że termin „special power of appointment”, a tym samym „special power” pozostaje w relacji hiponimii wobec polskiego terminu „pełnomocnictwo szczególne”. Tłumacząc termin „pełnomocnictwo szczególne” nie należy zatem stosować ekwiwalentu „special power” czy „special power of appointment”, ponieważ dotyczy rozporządzania wyłącznie na rzecz określonej grupy osób, a nie jak termin polski – w zakresie określonych czynności. Ekwiwalent „special power” występuje w dokumentach bazy *legislation.gov.uk* jako fragment terminu „special power of appointment”, w ustawie „Perpetuities and Accumulations Act 2009” oraz w znaczeniu szczególnych uprawnień, np. w nagłówku o brzmieniu „The special powers of a traffic officer” w dokumencie „Traffic Management Act 2004”. Ekwiwalent nie występuje w przewodniku „A guide to help staff deal with agents, appointees, attorneys, deputies and third parties in a consistent way”. Ekwiwalent „special power” został sformułowany przy użyciu techniki całkowitego przesunięcia semantycznego (definicja tej techniki została przytoczona powyżej) jeżeli autor nie miał świadomości synonimiczności terminów „special power” i „special power of appointment” lub techniki hiponimu, jeżeli autor miał świadomość synonimiczności wspomnianych terminów. Należy na koniec zaznaczyć, że w słowniku *Black’s Law Dictionary* (odnoszącym się do amerykańskiego systemu prawa) hasło „special power” definiowane jest między innymi jako „ograniczona władza pełnomocnika do dokonywania wyłącznie określonych czynności lub działania pod określonymi warunkami” („An agent’s limited authority to perform only specific acts or to perform under specific restrictions”).

Kolejnym ekwiwalentem zaproponowanym w słownikach polsko-angielskich jest wyrażenie „special power of attorney”. Ekwiwalent nie pojawia się w angielskich słownikach prawa, dokumentach bazy *legislation.gov.uk* ani w przewodniku „A guide to help staff deal with agents, appointees, attorneys, deputies and third parties in a consistent way”. Ekwiwalent powstał prawdopodobnie przy zastosowaniu techniki kalki oraz ekwiwalentu funkcjonalnego poprzez dodanie przymiotnika „special” do ekwiwalentu funkcjonalnego o brzmieniu „power of attorney”.

Należy jednak zaznaczyć, że w słowniku *Black’s Law Dictionary* (odnoszącym się do amerykańskiego systemu prawa) hasło „special power of attorney” definiowane jest jako pełnomocnictwo, które ogranicza władzę pełnomocnika do działania wyłącznie w związku z określoną sprawą („A power of attorney that limits the agent’s authority to only specified matter”).

Następnym ekwiwalentem pojawiającym się w słownikach dwujęzycznych jest „proxy granted in order to act”. Wyrażenie nie występuje w słownikach prawa

angielskiego, dokumentach bazy *legislation.gov.uk* ani w przewodniku „A guide to help staff deal with agents, appointees, attorneys, deputies and third parties in a consistent way”. Ekwiwalent powstał dzięki zastosowaniu techniki ekwiwalentu opisowego Hejwowskiego („ta technika podstawia opis czy też definicję za *termin* i w związku z tym może być zastosowana tylko wtedy, gdy pojawia się w tekście raz i nie odgrywa w nim znaczącej roli”²⁰) ze względu na występujący w nim element „granted in order to act” oraz techniki hiponimu z powodu zastosowania elementu „proxy”. Ekwiwalent nie odzwierciedla znaczenia terminu „pełnomocnictwo szczególne” przytoczonego powyżej [pełnomocnictwo szczególne „dotyczy indywidualnie określonej czynności prawnej (np. sprzedaży oznaczonej nieruchomości)"]. Po pierwsze, ponieważ, jak wspomniano powyżej, termin „proxy” oznacza tak osobę działającą w imieniu innej osoby, jak i dokument upoważniający do takiego działania oraz osobę reprezentującą wspólnika lub akcjonariusza. Po drugie, ponieważ dalsza część ekwiwalentu nie wyraża cechy charakterystycznej dla polskiego pełnomocnictwa szczególnego, a mianowicie umocowania do dokonywania czynności dokładnie określonych w pełnomocnictwie.

Ostatni ekwiwalent to wyrażenie „specific power of attorney”, które zostało omówione powyżej, bo stanowi proponowany ekwiwalent dla terminu „pełnomocnictwo rodzajowe”. Na podstawie definicji omawianego ekwiwalentu (która została przytoczona powyżej, a pochodzi z przewodnika „A guide to help staff deal with agents, appointees, attorneys, deputies and third parties in a consistent way”) można stwierdzić, że jest on najbardziej trafnym odpowiednikiem dla polskiego terminu „pełnomocnictwo szczególne”, a nie „pełnomocnictwo rodzajowe”, ponieważ oznacza instytucję prawną, dzięki której pełnomocnik działający w imieniu mocodawcy zajmuje się tylko niektórymi jego sprawami.

Ekwiwalenty zaproponowane w słownikach powstały w większości w wyniku zastosowania techniki kalki oraz techniki hiponimu. To niewątpliwie potwierdza potrzebę tłumaczy polegającą na stosowaniu obu wspomnianych technik. W literaturze powtarza się, że zastosowanie odpowiedniej techniki uwarunkowane jest typem odbiorcy tekstu, jednak, aby świadomie dokonać wyboru techniki oraz korzystać z ekwiwalentów niewprowadzających potencjalnego odbiorcy w błąd, należy poznać znaczenia proponowanych ekwiwalentów oraz konteksty ich użycia w tekstach prawnych docelowego systemu prawnego. Zdaniem Jopek-Bosiackiej, w zakresie terminologii należy odwoływać się do analogicznych instytucji prawa anglosaskiego bądź polskiego, w zależności od kierunku tłumaczenia. W przeciwnym razie można spotkać się z zarzutem braku profesjonalizmu²¹.

²⁰ K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2007, s. 82.

²¹ A. Jopek-Bosiacka, *Przekład prawny i sądowy*, Warszawa 2008, s. 134.

Na podstawie powyższych rozważań należy stwierdzić, że najtrafniejszym ekwiwalentem angielskim dla terminu „pełnomocnictwo rodzajowe” byłby ekwiwalent opisowy, ponieważ termin polski jest terminem bezekwiwalentowym (zgodnie z definicją Kierzkowskiej), który nazywa instytucję prawa istniejącą w systemie prawnym języka źródłowego i nieistniejącą w systemie prawa języka docelowego²². W niniejszym artykule proponuje się stosowanie ekwiwalentu opisowego o brzmieniu „power of attorney granting powers to perform legal acts of one category” (fragment: „perform legal acts of one category” pochodzi z tłumaczenia polskiego kodeksu cywilnego²³), ponieważ, po pierwsze, jego struktura jest podobna do terminu angielskiego „power of attorney granting specific powers” i, po drugie, opisuje on rodzaj pełnomocnictwa, które jest charakterystyczne dla polskiego systemu prawnego. W tłumaczeniu omawianego terminu („pełnomocnictwo rodzajowe”) nie należy stosować proponowanego w słowniku ekwiwalentu „specific power of attorney”. Stanowi on bowiem ekwiwalent funkcjonalny dla polskiego terminu „pełnomocnictwo szczególne” ponieważ jego definicja przytoczona w początkowej części artykułu wskazuje na to, że dzięki instytucji „specific power of attorney” pełnomocnik działa w zakresie niektórych spraw mocodawcy. Instytucje polska i brytyjska są do siebie bardzo zbliżone.

W tłumaczeniu polskiego terminu „pełnomocnictwo szczególne” na angielski błędne okazuje się stosowanie ekwiwalentów „special proxy” oraz „proxy granted in order to act”. Ryzykowne natomiast byłoby stosowanie ekwiwalentów takich jak „special authority”, „special power”, „special power of attorney”.

Bibliografia

- Gizbert-Studnicki T., *Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Prace z nauk politycznych” 1986, 26.
- Hejwowski K., *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2007.
- Jopek-Bosiacka A., *Przekład prawny i sądowy*, Warszawa 2008.
- Kierzkowska D., *Kodeks Tłumacza Przysięgłego*, Warszawa 1991.
- Kierzkowska D., *Tłumaczenie prawnicze*, Warszawa 2007.
- Kierzkowska D., Miller J., *The Polish civil code*, Warszawa 2000.
- Kizińska A., „Pełnomocnik substytucyjny” as an example of incongruity of terms of Polish and English legal systems, „Journal of Specialised Translation” 2011, Issue 15, s. 215-228.
- Kizińska A., *Angielskie ekwiwalenty terminu „pełnomocnictwo ogólne”*, „Linguodidactica” 2014, t. XVIII, s.75-83.
- Kizińska A., *Ekwiwalencja w tłumaczeniu tekstów prawnych i prawniczych. Polskie i brytyjskie prawo spadkowe*, Warszawa 2015.

²² D. Kierzkowska, *Tłumaczenie prawnicze*, Warszawa 2007 s. 113.

²³ D. Kierzkowska, J. Miller, *The Polish civil code*, Warszawa 2000.

- Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001.
- Morawski L., *O pewnym rozumieniu prawa i faktu oraz o niektórych jego zastosowaniach*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1980, nr 1, s. 185-204.
- Pazdan M., *Rozdział X Przedstawicielstwo*, [w:] *Prawo cywilne – część ogólna, tom II. System Prawa Prywatnego*, Warszawa 2002.
- Radwański Z., *Prawo cywilne – część ogólna*, Warszawa 2004.
- Šarčević S., *New Approach to Legal Translation*, The Hague 1997.
- Smyk M., *Pełnomocnictwo według kodeksu cywilnego*, Warszawa 2010.
- Wróblewski B., *Język prawny i prawniczy*, „Polska Akademia Umiejętności. Prace Komisji Prawniczej” 1948, Nr 3.

SŁOWNIKI:**Jednojęzyczne:**

- A Dictionary of Law*, Oxford 2003.
- Curzon L., *Dictionary of Law*, New York 2002.
- Jowitt's Dictionary of English Law*, London 1959.
- Black's Law Dictionary*, 6th edition, St. Paul 1999-2002.

Dwujęzyczne:

- Łozińska-Małkiewicz E., Małkiewicz J., *Duży polsko-angielski słownik terminologii prawniczej*, 3 wyd., Toruń 2005.
- Myrczek-Kadłubicka E., *Dictionary of Law Terms, Polish-English*, Warszawa 2013.
- Ożga E., *The Great Dictionary of Law and Economics, Vol.2 Polish-English*, Warszawa 2009.
- Pieńkos J., *Polsko-angielski słownik prawniczy*, Kraków 2002.

STRONY INTERNETOWE:

- legislation.gov.uk, [dostęp: 15.08.2015]
- www.gov.uk, [dostęp: 15.08.2015]

AKTY PRAWNE:**polskie:**

- Ustawa z dnia 24 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (Dziennik Ustaw z dnia 18 maja 1964 r.).

Zjednoczonego Królestwa:

- „The Insolvency (Northern Ireland) Order 2005 (Consequential Amendments) Order (Northern Ireland) 2015”.
- „Courts and Legal Services Act 1990” i „Senior Courts Act 1981”.
- „The Authorities for London Post-Graduate Teaching Hospitals (Abolition) Order 1994”.
- „The Non-Domestic Rating (Chargeable Amounts) (England) Regulations 1999”.
- „Perpetuities and Accumulations Act 2009” „Traffic Management Act 2004”.

dr Martyna Klejnowska-Borowska

Centrum Języków Obcych YLC, Płock

e-mail: martyna.klejnowska@gmail.com

TPOLOGIA SŁOWNIKÓW TERMINOLOGICZNYCH DLA CELÓW DYDAKTYCZNYCH

STRESZCZENIE

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie typologii dydaktycznych słowników terminologicznych. Artykuł został podzielony na trzy części. Część pierwsza została poświęcona wymogom, jakie powinny spełniać dydaktyczne słowniki terminologiczne, a także ich typologii. W części drugiej zaprezentowano makrostrukturę dydaktycznych słowników terminologicznych dla następujących grup użytkowników: uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów, uczniowie liceów oraz studenci. Ostatnia część przedstawia mikrostrukturę dydaktycznych słowników terminologicznych dla wskazanych powyżej grup użytkowników.

Słowa kluczowe: dydaktyczne słowniki terminologiczne, typologia słowników terminologicznych, mikrostruktura, makrostruktura

SUMMARY

Typology of terminological dictionaries for didactic purposes

The aim of the following article is to present the typology of terminological dictionaries for didactic purposes. The article is divided into three parts. The first part deals with the requirements that must be met by didactic terminological dictionaries and its typology. The second part presents the macrostructure of didactic terminological dictionaries for the following groups of users: primary school pupils, junior high school pupils, secondary school pupils and students. Finally, the microstructure of didactic terminological dictionaries for the above mentioned groups of users is described.

Key words: didactic terminological dictionaries, typology of terminological dictionaries, macrostructure, microstructure

1. Wprowadzenie¹

Praktyka terminograficzna pokazuje, że do tej pory nie stworzono ogólnych zasad przygotowywania wielu typów słowników, w tym słowników terminologicznych (specjalistycznych) dla celów dydaktycznych². W związku z tym terminografowie konstruujący słowniki dydaktyczne bazują na swych doświadczeniach oraz wyobrażeniach o potrzebach użytkowników tego typu dzieł. Wpływa to na czas przygotowywania słowników, a także na ich jakość. Najczęstszymi mankamentami słowników terminologicznych dla celów dydaktycznych są: 1) nieodpowiednia do typu słownika informacja zawarta w artykule hasłowym; 2) niewłaściwy dobór terminów do słownika (pomijanie terminów bazowych, będących podstawą sieci konceptualnej danego leksykonu terminologicznego; wprowadzanie do słownika dydaktycznego nieterminów lub terminów z dziedzin stycznych); 3) stosowanie alfabetycznego porządkowania artykułów hasłowych pomimo jego niestosowności dla ustalania więzi między pojęciami i systemowości terminologii; 4) brak symetrii w opracowaniu zasobu terminologicznego; 5) brak wielu elementów obligatoryjnych w słowniku: wskazówek dla użytkownika, objaśnień symboli oraz skrótów, indeksów, bibliografii³. Biorąc pod uwagę wskazane powyżej mankamenty oraz istniejące na rynku dydaktyczne produkty pracy terminograficznej, należy w pierwszej kolejności stworzyć typologię słowników dydaktycznych, a następnie opracować metodykę konstruowania terminologicznych słowników dydaktycznych.

2. Typologia słowników terminologicznych dla celów dydaktycznych

W literaturze przedmiotu brak typologii dydaktycznych słowników terminologicznych. W trakcie analizy publikacji z zakresu leksykografii oraz terminografii dydaktycznej natrafiłam na typologię słowników glottodydaktycznych⁴, stanowiących rodzaj słowników dydaktycznych. Posiłkując się wspomnianą typologią

¹ Wybrane tezy niniejszego artykułu zostały zaczerpnięte z pracy doktorskiej pt. *Zasady konstruowania specjalistycznego słownika rosyjsko-polskiego dla celów dydaktycznych (terminologia papierów wartościowych)*, którą obroniłam w czerwcu 2015 r.

² S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990, s. 118, 123.

³ Zob. np. J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2006, s. 156; C.B. Принев, *Введение в терминологию*, Москва 2008, s. 11-13.

⁴ Zob. S. Grucza, *Struktura i funkcja słowników glottodydaktycznych. Słowniki do nauki języka obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 2000, t. 17, s. 136.

oraz ogólnymi typologiami słowników terminologicznych⁵, można wyprowadzić bazowe charakterystyki dotyczące terminologicznych słowników dydaktycznych. Do grupy tego typu słowników zaliczam takie, które zawierają terminologię należącą do określonej dziedziny (lub dziedzin) nauki lub techniki i znajdują zastosowanie w procesie nauczania i uczenia się danego języka specjalistycznego. Ponadto specjalistyczne słowniki dydaktyczne *sensu stricto* powinny spełniać wiele wymogów, z których najważniejsze wskazano poniżej.

a) Uzasadnione pod względem dydaktycznym ograniczenie materiału leksykalnego – jest to tzw. zasada kondensacji wyjściowego leksykonu terminologicznego, która sprowadza się do umieszczenia w słowniku niezbędnego minimum terminologicznego kosztem usunięcia słownictwa ogólnego, terminów drugiego i kolejnych rzędów zależności oraz terminów z dziedzin stycznych. Ponadto ograniczenie zasobu terminologicznego osiąga się poprzez jego analizę frekwencyjną (uwzględnienie w słowniku dydaktycznym terminów o najwyższej frekwencji) oraz systemowe podejście do danego materiału leksykalnego (odzwierciedlenie w słowniku dydaktycznym najistotniejszych terminów, tworzących sieć konceptualną danego leksykonu terminologicznego).

b) Usystematyzowanie leksykonu terminologicznego, czyli przemyślane i racjonalne ułożenie materiału słownikowego – np. w formie wyodrębnienia serii terminologicznych bądź za pomocą techniki tezauryzowania, która ujawnia obustronne zależności między konceptami. Uporządkowanie opisywanej terminologii w słowniku odbywa się również poprzez zastosowanie odpowiednich narzędzi takich jak: odsyłacze, skróty, symbole itp.⁶

c) Modułowe ułożenie słownictwa, które uzyskuje się poprzez podział wybranych do słownika jednostek terminologicznych na klasy tematyczne, zawierające leksykę odnoszącą się do konkretnych pól terminologicznych. Pola terminologiczne również można podzielić na moduły, które obejmą mikropola występujące w obrębie danego pola terminologicznego. Z kolei na poziomie mikrostruktury wyraz „moduł” odnosi się do budowy artykułu hasłowego w słowniku. Artykuł hasłowy w słowniku specjalistycznym może składać się z następujących modułów: nagłówek, stanowiącego termin hasłowy wraz z odpowiednikiem (odpowiednikami) w języku (językach) obcych; definicji; mikrotezauryusa (w przypadku, gdy słownik został zbudowany w oparciu o technikę tezauryzowania); standardowych kolokacji terminu hasłowego i innych elementów⁷.

⁵ J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, s. 148-149.

⁶ A. Waszczuk, *Słownik w słowniku [w:] Języki specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, J. Lewandowski (red.), Warszawa 2004, s. 213-220.

⁷ Por. P. Michałowski, *Struktura wiedzy zawodowej w ujęciu terminograficznym*, niepublikowana praca doktorska, wykonana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. J. Lukszyna, Warszawa 2010, s. 148, 151-156.

d) Zastosowanie odpowiedniego do każdego modułu sposobu definiowania, co sprowadza się do używania w słowniku identycznych definicji w ich ramach. Ze sposobem definiowania związana jest m.in. zasada symetrii leksykograficznej, zgodnie z którą definicje w słowniku powinny być ujednolicone, tzn. jeśli stosujemy definicję predykatywną, to powinna ona występować we wszystkich artykułach hasłowych. Definicje powinny być formułowane w oparciu o stały zestaw rekwizytów leksykograficznych oraz deskryptorów⁸.

e) Zaopatrzenie słownika w niezbędne indeksy, co pozwala na uporządkowanie wewnętrzne słownika.

f) Wykorzystanie w słowniku środków graficznych ułatwiających jego odbiór (tzw. zasada atrakcyjności treści słownika), co sprowadza się do uzupełnienia słownika modulem graficznym (i/lub systematycznym) przedstawiającym relacje semantyczne występujące w obrębie zasobu terminologicznego. Zasada ta odnosi się również do wykorzystania w dziele terminograficznym wszelkiego typu tabel, wykresów, diagramów itp. Atrakcyjność słownika może również zostać wzbogacona poprzez stosowną kolorystykę oraz rodzaj używanych czcionek.

g) Przedstawienie wykazu źródeł wykorzystanych w słowniku mające na celu poinformowanie użytkownika o aktualności materiałów, na bazie których powstało dane dzieło terminograficzne. Bibliografia może również wspomóc użytkownika, naprowadzając go na materiały dodatkowe, które mogą poszerzyć zakres jego wiedzy przedmiotowej.

Typologii specjalistycznych słowników dydaktycznych można dokonać na podstawie różnorodnych kryteriów. Można do nich zaliczyć następujące charakterystyki: 1) adresat; 2) przedmiot słownika; 3) objętość słownika; 4) obecność ekwiwalentów obcojęzycznych i kierunkowość słownika; 5) sposób porządkowania zasobu terminologicznego w słowniku; 6) sposób semantyzacji jednostek wejściowych; 7) nośnik zawartości słownika; 8) miejsce występowania słownika.

1) **Adresat.** Adresatami dydaktycznych słowników specjalistycznych są w pierwszej kolejności: a) uczniowie szkół podstawowych oraz młodzież gimnazjalna; b) uczniowie szkół licealnych; c) studenci, nauczyciele oraz tłumacze. Określenie użytkownika specjalistycznego słownika dydaktycznego powinno być pierwszą decyzją podjętą podczas wstępnych przygotowań do procesu konstruowania słownika. Wybór adresata wpływa na wszystkie pozostałe charakterystyki słownika.

2) **Przedmiot słownika.** Dydaktyczne słowniki terminologiczne zawierają terminy najczęściej używane stanowiące swego rodzaju minimum terminologiczne z zakresu danej dyscypliny bądź dyscyplin. Należą do nich terminy

⁸ W. Zmarzer, *W kwestii typologii słowników terminologicznych*, [w:] *Języki specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, J. Lewandowski (red.), Warszawa 2004, s. 68.

bazowe, pochodne (najczęściej I stopnia) oraz kluczowe. Terminy bazowe tworzą zamknięty zbiór składający się od kilku do kilkunastu jednostek terminologicznych, które odzwierciedlają charakterystyczny typ myślenia zawodowego. Zbiór terminów pochodnych pierwszego stopnia jest kilkakrotnie większy. Terminy kluczowe natomiast, stanowią koncepty porządkujące poszczególne serie terminów pochodnych. Ich zbiór jest niewielki, a w przypadku niektórych leksykonów może to być jedna jednostka terminologiczna⁹. Można potencjalnie wyróżnić branżowe, interdyscyplinarne lub ogólnonaukowe specjalistyczne słowniki dydaktyczne zawierające pewien wybór terminów. Z kolei słowniki branżowe często stanowią zespolenie słowników tematycznych, systemowych oraz asocjacyjnych, w związku z czym specjalistyczny słownik dydaktyczny oprócz bazowych, pochodnych oraz kluczowych terminów makrosystemu, leksykonu bądź sfery terminologicznej może również obejmować dane pole terminologiczne, paradygmat terminologiczny bądź serię terminologiczną.

3) **Objętość słownika.** Jak już zostało wspomniane, specjalistyczne słowniki dla celów dydaktycznych zawierają wybrane terminy, najczęściej używane w danej specjalności. W związku z tym objętość tego typu dzieł waha się od kilkuset (w przypadku opracowania słownika tematycznego, systemowego bądź asocjacyjnego) do ok. 5 000 artykułów hasłowych (w przypadku opracowania dydaktycznego słownika branżowego, interdyscyplinarnego bądź ogólnonaukowego).

4) **Obecność ekwiwalentów obcojęzycznych i kierunkowość słownika.** Ze względu na obecność ekwiwalentów obcojęzycznych wyróżnia się słowniki jednojęzyczne (np. *Dydaktyczny słownik terminologii lingwistycznej*, 2009, pod red. W. Zmarzer i J. Lukszyna), dwujęzyczne (np. *Rosyjsko-polski dydaktyczny słownik terminów historycznych*, 2000, A. Markunasa, Z. Nimrona, A. Purismana) bądź wielojęzyczne (np. *Słownik dydaktyczny terminologii translatorskiej*, 1991, pod red. J. Lukszyna). Wśród słowników dwujęzycznych należy wyróżnić słowniki przeznaczone dla odbiorców jednego z języków (słowniki jednokierunkowe, np. *Słownik dydaktyczny rosyjsko-polski dla inżynierii lądowej*, 1979, C. Kaźmierczaka) i słowniki przeznaczone dla odbiorców obydwu języków (słowniki dwukierunkowe, np. *Techniczny słownik dydaktyczny MIERO: rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, 1978, A. Murmyło, T. Wójcik).

5) **Sposób porządkowania zasobu terminologicznego w słowniku.** W dydaktycznych słownikach specjalistycznych spotyka się różne typy układu artykułów hasłowych takie jak:

- a) alfabetyczne ciągłe;
- b) alfabetyczno-gniazdowe;

⁹ J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 156.

- c) tematyczno-alfabetyczne;
- d) ideograficzne.

Należy zauważyć, że wśród słowników dydaktycznych najbardziej pożądanym jest układ ideograficzny bądź tematyczno-alfabetyczny. W pierwszym przypadku terminy pogrupowane są na zasadzie więzi hierarchicznych i (lub) asocjacyjnych, co pozwala na systemową reprezentację słownictwa specjalistycznego objętego słownikiem. Zaletą techniki tezauryzowania jest fakt, że wychodząc z dowolnego punktu słownika, można odtworzyć aparat pojęciowy odpowiedniej dyscypliny naukowej w jej całej rozciągłości¹⁰. Z kolei uporządkowanie terminologii za pomocą układu tematyczno-alfabetycznego jest zgodne z procesem zapamiętywania i uczenia się¹¹.

6) **Sposób semantyzacji jednostek wejściowych.** Ze względu na sposób semantyzacji jednostek wejściowych wyróżnia się słowniki objaśniające i tezaury. W słowniku objaśniającym jednostkę wejściową traktuje się jako samowystarczającą strukturę semantyczną, która może być zwerbalizowana w wersji skrótowej lub pełnej. Z kolei w teaurusie wartość konceptualna terminu określana jest przez zestaw relacji semantycznych łączących go z innymi terminami tego samego zbioru¹².

7) **Nośnik zawartości słownika.** Ze względu na nośnik zawartości słownika wyróżnia się słowniki książkowe, komputerowe (na nośnikach optycznych CD-ROM, DVD-ROM, instalowane na twardych dyskach) oraz słowniki internetowe¹³.

8) **Miejsce występowania słownika.** Zarówno słowniki tradycyjne, komputerowe oraz internetowe mogą być słownikami samodzielnymi – które zostały wydane jako oddzielna publikacja oraz słownikami niesamodzielnymi – które wydano jako dodatek bądź stanowią część jakiejś publikacji¹⁴.

3. Makrostruktura słownika specjalistycznego dla celów dydaktycznych

Przed rozpoczęciem pracy nad słownikiem specjalistycznym dla potrzeb dydaktycznych niezbędne jest określenie jego adresata oraz zakresu tematyczne-

¹⁰ Ibidem, s. 164.

¹¹ S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii...*, op. cit., s. 121.

¹² J. Łukaszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 144.

¹³ M. Łukasik, *Angielsko-polskie i polsko-angielskie słowniki specjalistyczne (1990–2006). Analiza terminograficzna*, Warszawa 2007, s. 11.

¹⁴ M. Łukasik, *Teksty specjalistyczne a konstruowanie terminograficzne*, niepublikowana praca doktorska, wykonana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. J. Łukaszyna, Warszawa 2010, s. 58.

go. Biorąc pod uwagę adresata, można zarysować trzy typy makrostruktur, które odpowiadałyby następującym użytkownikom: 1) uczniom szkół podstawowych i gimnazjów; 2) uczniom liceów; 3) studentom.

1) Specjalistyczny słownik dydaktyczny dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów powinien przedstawiać wyłącznie terminy bazowe, terminy pochodne I stopnia oraz terminy kluczowe, które należałoby wyekscerpować z podręczników szkolnych oraz programów nauczania¹⁵. Baza konceptualna słownika powinna zostać oznaczona np. kolorem bądź odpowiednio dobraną czcionką, aby wskazać uczniom terminy najważniejsze. Jeśli chodzi o przedmiot słownika, to może to być niepełny słownik branżowy bądź interdyscyplinarny o niewielkiej objętości – do około 200 artykułów hasłowych. Ekwiwalenty obcojęzyczne nie są elementem obligatoryjnym w przypadku słowników przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, gdyż zadaniem słownika dydaktycznego dla tej grupy użytkowników jest objaśnienie treści pojęć stanowiących bazę konceptualną danego języka specjalistycznego. Najtrafniejszym sposobem systematyzacji terminologii w przypadku tej grupy użytkowników wydaje się układ alfabetyczny, gdyż należy pamiętać, że proces zapamiętywania u dzieci i młodzieży ma najczęściej charakter mechaniczny, a rola logicznego zapamiętywania wzrasta wraz z wiekiem. Z kolei nośnikami zawartości słowników dydaktycznych z powodzeniem mogą być słowniki tradycyjne oraz słowniki komputerowe. W przypadku tej grupy użytkowników bardzo dobrze sprawdzają się tzw. słowniki niesamodzielne, stanowiące dodatek do podręcznika. Gdy bierzemy pod uwagę sposób semantyzacji jednostek wejściowych, najbardziej adekwatnym wydaje się słownik objaśniający. Jeśli chodzi o elementy składowe słownika, takie jak: wstęp, wskazówki dla użytkownika oraz objaśnienie symboli i skrótów terminograficznych, to należy pamiętać, że słownik dla tej grupy użytkowników powinien być maksymalnie uproszczony, tzn. nie należy wprowadzać zbyt rozbudowanych informacji wprowadzających, gdyż mogą one wręcz zniechęcić do korzystania ze słownika. Jeśli chodzi o bibliografię i załączniki, są to elementy fakultatywne.

2) Specjalistyczny słownik dydaktyczny dla uczniów liceów powinien prezentować terminy bazowe, terminy pochodne I stopnia (można uwzględnić wybrane terminy II stopnia) oraz terminy kluczowe. Korpus tekstów do ekscerpcji materiału słownikowego powinny stanowić podręczniki przedmiotowe, programy nauczania oraz wybrane słowniki dotyczące tematyki konstruowanego dzieła terminograficznego. Tak jak w przypadku słowników dla poprzedniej grupy, w słownikach dla młodzieży licealnej powinna zostać wyróżniona baza konceptu-

¹⁵ Zob. np. następujące terminologiczne słowniki dydaktyczne dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów: A. Jakubik, *Leksykon ucznia. Biologia, ekologia*, Warszawa 1994; A. Czerwińska, *Słowniczek ucznia. Chemia*, Warszawa 1995; H. Kamiński, *Historia*, Warszawa 2011.

alna danego „wycinka” technolektu. Z uwagi na przedmiot słownika, może to być niepełny słownik branżowy lub interdyscyplinarny zawierający do 3000 artykułów hasłowych¹⁶. W przypadku tej grupy użytkowników ekwiwalenty obcojęzyczne mogą występować, ale nie jest to element obligatoryjny. Najbardziej odpowiednim typem układu artykułów hasłowych wydaje się układ tematyczno-alfabetyczny bądź w przypadku mniejszej ilości materiału – układ alfabetyczno-gniazdowy. Ze względu na sposób semantyzacji jednostek wejściowych, najbardziej właściwym typem słownika jest słownik objaśniający. W przypadku nośnika zawartości słownika należy rozważać słowniki tradycyjne, słowniki komputerowe oraz słowniki on-line. Jeśli chodzi o takie elementy składowe słownika jak: wstęp, wskazówki dla użytkownika oraz objaśnienie symboli i skrótów terminograficznych, to powinny one występować w konstruowanym słowniku. Inne elementy dodatkowe, takie jak: bibliografia, załączniki i indeks, również powinny znaleźć się w słowniku dydaktycznym dla tej grupy adresatów.

3) Specjalistyczny słownik dydaktyczny dla studentów powinien w miarę dokładnie przedstawiać dany fragment technolektu. W związku z tym należy w takim słowniku umieścić terminy bazowe, terminy pochodne I, II stopnia, a także terminy kluczowe. Dydaktyczny słownik specjalistyczny dla tej grupy użytkowników powinien mieć strukturę modułową opartą na podziale danego zbioru terminologicznego na pola oraz mikropola terminologiczne. Korpus tekstów w przypadku tej grupy powinny stanowić w pierwszej kolejności podręczniki akademickie, słowniki terminologiczne, artykuły o danej tematyce specjalistycznej, a w przypadku niektórych języków specjalistycznych – teksty ustaw i różnego typu aktów prawnych. Z uwagi na przedmiot słownika, powinien to być niepełny słownik branżowy bądź interdyscyplinarny. Objętość takiego słownika, w zależności od zakresu tematycznego, powinna się wahać od kilkuset do 5 000 artykułów hasłowych¹⁷. Ekwiwalenty obcojęzyczne w przypadku tej grupy użytkowników są elementem obligatoryjnym. Jeśli chodzi o sposób systematyzacji terminologii, to najbardziej adekwatnym wydaje się układ ideograficzny. Z kolei nośnikami zawartości słowników dydaktycznych dla tej grupy docelowej z powodzeniem mogą być słowniki tradycyjne, słowniki komputerowe oraz słowniki on-line. Ze względu na sposób semantyzacji jednostek wejściowych słownikiem adekwatnym dla tej grupy jest tezaurus ukazujący *explicite* powiązania systemowe w obrębie

¹⁶ Zob. np. następujące terminologiczne słowniki dydaktyczne dla uczniów liceów: B. Snoch, *Słownik szkolny: terminy i pojęcia historyczne*, Warszawa 1998; L. Trząski, *Słownik biologiczny*, Katowice 2005; *Słownik szkolny. Chemia*, P. Kozyra (red.), Kraków 2008.

¹⁷ Zob. np. następujące terminologiczne słowniki dydaktyczne dla studentów: *Słownik chemii*, J. Daintith (red.), Warszawa 2000; *Słownik terminów biologicznych*, J. Strzałko (red.), Warszawa 2006.

prezentowanej w dziele terminograficznym terminologii. Słownik dydaktyczny dla studentów powinien zawierać takie elementy składowe jak: wstęp, wskazówki dla użytkownika, objaśnienia symboli i skrótów, bibliografię, załączniki oraz w przypadku słownika jednokierunkowego – indeks (bądź indeksy).

4. Mikrostruktura słownika specjalistycznego dla celów dydaktycznych

Mikrostruktura każdego z wyróżnionych w poprzednim podrozdziale słowników będzie się różnić w związku z tym, że potrzeby wskazanych powyżej grup użytkowników znacznie odbiegają od siebie.

Jeśli chodzi o mikrostrukturę specjalistycznego słownika dydaktycznego przeznaczonego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, to element obligatoryjny artykułów hasłowych oprócz terminów hasłowych winny stanowić definicje (zob. Rys. 1.).

Rys. 1. Artykuł hasłowy ze słownika dla ucznia szkoły podstawowej

stearyna – łatwo topliwa masa będąca mieszaniną kwasu stearynowego i palmitynowego. Otrzymuje się ją w procesie



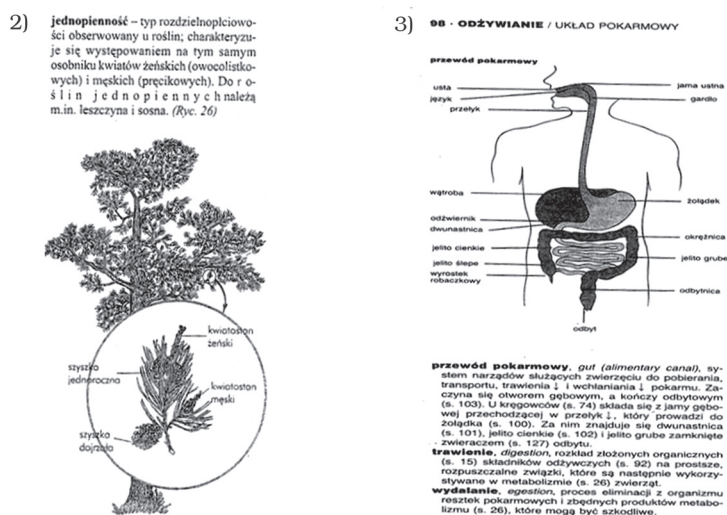
hydrolizy tłuszczów po oddzieleniu kwasu oleinowego, ciekłego w temperaturze pokojowej. Stearyna jest używana do wyrobu świec (rys.) i w kosmetyce.
(→ wyższe kwasy tłuszczowe).

Źródło: A. Czerwińska, *Słowniczek ucznia*. *Chemia*, Warszawa 1995.

Z uwagi na stopień dokładności definicji, najwłaściwsze wydają się skrócone definicje intensjonalne. Oprócz definicji można wskazać synonimy oraz antonimy terminów hasłowych. Wskazana grupa docelowa implikuje również inne elementy mikrostruktury, które powinny być wzięte pod uwagę przy konstruowaniu słownika, takie jak: rysunki, wykresy oraz diagramy. W celu zainteresowania uczniów korzystaniem ze słownika można wzbogacić szatę graficzną dzieła, używając kolorowej czcionki dla terminów hasłowych oraz innego koloru czcionki dla najistotniejszych elementów definicji.

W przypadku specjalistycznego słownika dla celów dydaktycznych przeznaczonego dla uczniów liceum elementem obligatoryjnym powinny być definicje terminów hasłowych. Wśród różnych typów definicji najważniejsze w tym przypadku wydają się skrócone bądź pełne definicje intencjonalne bądź definicje encyklopedyczne. Jeśli terminograf konstruuje słownik dla tej grupy zamierza uwzględnić ekwiwalenty obcojęzyczne, to należy wziąć pod uwagę następujące parametry formalne: akcent, transkrypcja, ewentualnie część mowy i typ odmiany. W słowniku można również odtworzyć pewne relacje semantyczne, podając synonimy oraz antonimy. Właściwym uzupełnieniem elementów mikrostruktury mogą być wszelkiego typu diagramy, wykresy i rysunki (zob. Rys. 2., 3.).

Rys. 2., 3. Artykuły hasłowe ze słowników dla uczniów liceum



Źródło: 2) D. Kokurewicz [et al.], *Biologia: słownik szkolny*, Wrocław 2001; 3) N. Curtis, *Ilustrowany słownik biologiczny*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1995.

Specjalistyczny słownik dydaktyczny dla studenta powinien w pierwszej kolejności zawierać definicje terminów hasłowych, odpowiedniki terminów hasłowych w języku obcym (językach obcych) oraz wskazywać relacje semantyczne łączące poszczególne jednostki terminologiczne w danym zbiorze. Jeśli chodzi o typ definicji, to najważniejsza wydaje się skrócona bądź pełna definicja intencjonalna. Dobór ekwiwalentów terminów w językach światowych związany jest z zasadą harmonizacji terminologii w słowniku. Procedura ta oznacza kojarzenie narodowego leksykonu terminologicznego z prymarnym systemem terminologicznym, co w praktyce oznacza uwzględnianie takich języków jak: angielski,

niemiecki, francuski, rosyjski, włoski czy hiszpański¹⁸. Z kolei w przypadku relacji semantycznych zachodzących pomiędzy poszczególnymi terminami, należy wziąć pod uwagę te, które są najbardziej istotne dla danego zbioru terminologicznego. W praktyce oznacza to przeprowadzenie badań nad typem sieci semantycznej dla konkretnego zbioru jednostek terminologicznych¹⁹. Najczęściej uwzględnianymi relacjami w tezaurusach są relacje generyczne oraz partytywne, rzadziej uwzględnia się relacje asocjacyjne. Do relewantnych elementów dodatkowych można również zaliczyć: informację gramatyczną (rodzaj rzeczownika, dopełniacz liczby pojedynczej i mnogiej), informację etymologiczną, a także listę kolokacji, w które wchodzi termin hasłowy. W przypadku tej grupy użytkowników wskazane jest wzięcie pod uwagę wszelkich parametrów ilustracyjnych, takich jak: diagramy, wykresy, rysunki, których zadaniem jest wspomaganie procesu kojarzenia i zapamiętywania. Należy pamiętać, że w zależności od zbioru terminologicznego pewne elementy mikrostruktury słownika mogą nie być relewantne.

5. Wnioski

1) Specjalistyczny słownik dydaktyczny należy do szczególnego rodzaju słowników, który powinien spełniać następujące wymogi: uzasadnione pod względem dydaktycznym ograniczenie materiału leksykalnego, usystematyzowanie tego materiału z wykorzystaniem zasady symetrii, modułowe ułożenie słownictwa, zastosowanie odpowiedniego do każdego modułu sposobu definiowania, zaopatrzenie słownika w niezbędne indeksy; wykorzystanie w słowniku środków graficznych ułatwiających jego odbiór, przedstawienie wykazu źródeł wykorzystanych w słowniku.

2) W wyniku przeprowadzonej analizy istniejących w literaturze przedmiotu typologii słowników terminologicznych oraz dydaktycznych zaproponowano wykaz kryteriów, na podstawie których można dokonać typologii specjalistycznych słowników dydaktycznych. Należą do nich: adresat, przedmiot słownika, objętość słownika, obecność ekwiwalentów obcojęzycznych i kierunkowość słownika, sposób porządkowania zasobu terminologicznego w słowniku, sposób semantyzacji jednostek wejściowych, nośnik zawartości słownika, miejsce występowania słownika.

3) Budowę makro- oraz mikrostruktury słownika należy uzależnić w pierwszej kolejności od typu adresata oraz tematyki słownika.

¹⁸ J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 140.

¹⁹ Zob. P. Michałowski, *Rodzaj wiedzy a słownik terminologiczny*, „Komunikacja specjalistyczna” 2011, t. 4, s. 148-166.

4) Dydaktyczne słowniki terminologiczne dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, uczniów liceów oraz studentów mogą się różnić w zakresie takich parametrów makro- i mikrostruktury jak: objętość, sposób porządkowania zasobu terminologicznego w słowniku, sposób semantyzacji jednostek wejściowych, elementy składowe słownika oraz elementy składowe artykułu hasłowego. Należy zaznaczyć, że wskazane w artykule trzy typy makro- oraz mikrostruktur są jedynie propozycjami, które oparte zostały na analizie wybranych słowników terminologicznych dla wskazanych przeze mnie grup użytkowników.

Bibliografia

- Curtis N., *Ilustrowany słownik biologiczny*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1995.
- Czerwińska A., *Słowniczek ucznia. Chemia*, Warszawa 1995.
- Dydaktyczny słownik terminologii lingwistycznej*, W. Zmarzer, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2009.
- Gajda S., *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990.
- Grucza S., *Struktura i funkcja słowników glottodydaktycznych. Słowniki do nauki języka obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 2000, t. 17.
- Jakubik A., *Leksykon ucznia. Biologia, ekologia*, Warszawa 1994.
- Kamiński H., *Historia*, Warszawa 2011.
- Każmierczak C., *Słownik dydaktyczny rosyjsko-polski dla inżynierii lądowej*, Częstochowa 1979.
- Kokurewicz D., Kokurewicz T., Kuszniarz J., Łupicki D., Mąkol J., Słychan M., *Biologia: słownik szkolny*, Wrocław 2001.
- Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2006.
- Łukasik M., *Angielsko-polskie i polsko-angielskie słowniki specjalistyczne (1990-2006). Analiza terminograficzna*, Warszawa 2007.
- Łukasik M., *Teksty specjalistyczne a konstruowanie terminograficzne*, niepublikowana praca doktorska, wykonana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. J. Lukszyzna, Warszawa 2010.
- Markunas A., Nimron Z., Purisman A., *Rosyjsko-polski dydaktyczny słownik terminów historycznych*, Poznań 2000.
- Michałowski P., *Rodzaj wiedzy a słownik terminologiczny*, „Komunikacja specjalistyczna” 2011, t. 4.
- Michałowski P., *Struktura wiedzy zawodowej w ujęciu terminograficznym*, niepublikowana praca doktorska, wykonana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. J. Lukszyzna, Warszawa 2010.
- Murmyło A., Wójcik T., *Techniczny słownik dydaktyczny MIERO: rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, Częstochowa 1978.
- Słownik chemii*, J. Daintith (red.), Warszawa 2000.
- Słownik dydaktyczny terminologii translatorskiej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 1991.
- Słownik szkolny. Chemia*, P. Kozyra (red.), Kraków 2008.
- Słownik terminów biologicznych*, J. Strzałko (red.), Warszawa 2006.
- Snoch B., *Słownik szkolny: terminy i pojęcia historyczne*, Warszawa 1998.

- Trząski L., *Słownik biologiczny*, Katowice 2005.
- Waszczuk A., *Słownik w słowniku*, [w:] *Języki specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, J. Lewandowski (red.), Warszawa 2004.
- Zmarzer W., *W kwestii typologii słowników terminologicznych*, [w:] *Języki specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, J. Lewandowski (red.), Warszawa 2004.
- Гринев С.В., *Введение в терминографию*, Москва 2008.

dr hab. prof. USWPS Jarosław Krajka

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych, Instytut Anglistyki
tel. 81 533 88 92
e-mail: jaroslaw.krajka@swps.edu.pl

JĘZYK ANGIELSKI, ALE JAKI? O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO W DOBIE GLOBALIZACJI

STRESZCZENIE

Zmieniająca się rzeczywistość, wraz z nieograniczonym dostępem do Internetu, wzrastającą mobilnością uczniów i studentów oraz procesami integracji, wywiera znaczący wpływ na proces nabywania języków obcych. W przeciwieństwie do realiów dydaktycznych lat 90., kiedy to głównym źródłem języka obcego dla ucznia był nauczyciel, a dla nauczyciela – podręcznik, w chwili obecnej uczeń otoczony jest nieustannie materiałem językowym pochodzącym z różnych źródeł. Powoduje to konieczność dostosowania roli nauczyciela i jego koncepcji nauczania, zwłaszcza gdy chodzi o dobór i sposób korzystania z materiałów dydaktycznych.

W ostatnich latach ogromnej zmianie uległo również nastawienie do języka angielskiego jako przedmiotu nauczania. Wobec propozycji zmiany standardu z brytyjskiego czy amerykańskiego angielskiego na język angielski jako *lingua franca* czy zwiększenia roli różnych jego odmian geograficznych (*World Englishes*), należy rozważyć możliwość przeorientowania procesu kształcenia nauczycieli dla uwzględnienia nowej rzeczywistości socjolingwistycznej. Celem artykułu będzie zaprezentowanie modułu kształcenia nauczycielskiego na studiach magisterskich realizowanego w Uniwersytecie SWPS, zorientowanego na przekazanie przyszłym nauczycielom wiedzy, nabycie przez nich umiejętności oraz wykształcenie postaw niezbędnych do nauczania języka angielskiego w globalnym wymiarze. W szczególności zostaną opisane trzy wybrane innowacje dydaktyczne zastosowane w procesie kształcenia nauczycieli.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, język angielski jako język globalny, nowe technologie

SUMMARY

What Kind of English? On English Teacher Training in the Era of Globalisation

Changing reality, with greater Internet access, increased student mobility and integration processes, exerts a significant influence on the process of foreign language teaching and learning. As opposed to the teaching context of the 1990s, when the major source of language input for students was the teacher, and for the teacher – a coursebook, currently learners are virtually immersed in language input coming from different sources. This creates a need to adapt the role of the teacher and his/her teaching philosophy, especially as regards selection and use of teaching resources.

The recent years have seen a notable change to the English language as the subject of study. With proposals to shift focus from British English or American English to English as a lingua franca or World Englishes, the teacher training process should take the new sociolinguistic reality into account.

The aim of the paper is to present the teacher training module implemented in the M.A. programme of University of Social Sciences and Humanities in Warsaw, which aims at equipping future teachers with knowledge, skills and attitudes essential for teaching English in a global dimension. In particular, three different pedagogical innovations will be described and evaluated.

Key words: teacher training, English as an International Language, Information and Communication Technologies

1. Wstęp

W dobie globalizacji, integracji europejskiej i postępującej technicyzacji wszelkich dziedzin życia, proces kształcenia nauczycieli języków obcych winien uwzględniać z jednej strony osiągnięcia badawcze językoznawstwa i glotto-dydaktyki, z drugiej zaś odpowiadać na potrzeby rynku pracy i oczekiwania studentów. Dorobek takich dziedzin językoznawstwa jak ekolingwistyka i języ-

koznawstwo kontaktowe¹, eurolingwistyka², planowanie językowe i glottopolityka³, badania nad imperializmem językowym⁴, stwarzają przed projektującymi programy kształcenia nauczycieli wyzwanie, w jaki sposób i w jakim stopniu należy zaznajomić studentów z współczesnymi zmianami w postrzeganiu języka angielskiego. Z drugiej strony, dla zwiększenia zatrudnialności absolwentów, wprowadzenie szerszego kontekstu kulturowego do kształcenia nauczycieli wydaje się być coraz bardziej istotne w obliczu zmian na rynku pracy⁵.

Celem niniejszego artykułu jest oddanie głosu w dyskusji nad możliwością uwzględnienia wpływu procesów globalizacyjnych na postrzeganie języka angielskiego⁶ i uwrażliwienia przyszłych nauczycieli na uwarunkowania kulturowe w procesie glottodydaktycznym. Główną częścią artykułu jest opis studium przypadku wybranego programu kształcenia, gdzie treści z zakresu ekoglottodydaktyki są realizowane przy pomocy różnorodnych innowacji dydaktycznych.

- ¹ E. Haugen, *Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian*, Cambridge 1996; E. Haugen, *The ecology of language*, [w:] *The Ecolinguistic Reader: Language, Ecology and Environment*, A. Fill, P. Mühlhäusler (red.), Nowy Jork 2001, s. 57-66; S. Puppel, *Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej*, „Scripta de Communicatione Posnaniensia, Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM” 2007, I, s. 27-43; J. Wiertelwska, *Language planning and language policy in the ecological perspective*, „Glottodidactica” 2012, 39(1), s. 117-126; J. Wiertelwska, *Ekolingwistyczne podejście do nauczania języków obcych na przykładzie języka angielskiego – wyzwaniem dla glottodydaktyki XXI wieku*, Bydgoszcz 2014; J. Wiertelwska, Z. Grabarczyk, *Communication in the ecological perspective*, [w:] *Lingua: nervus rerum humanarum. Essays in honour of Professor Stanisław Puppel on the occasion of his 65th birthday*, M. Koszko, K. Kowalewska, J. Puppel, E. Wąsikiewicz-Firlej (red.), Poznań 2012, s. 395-409.
- ² A. Pawłowski, *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*, [w:] *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, J. Warchala, D. Krzyżyk (red.), Katowice 2008, s. 113-147.
- ³ T. Ricento, N. Hornberger, *Unpeeling the onion: Language Planning and Policy and ELT professional*, „TESOL Quarterly” 1996, 30(3), s. 401-427; W. Lubaś, *Polityka językowa*, Opole 2009; D. Lambert, E. Shohamy, *Language policy and pedagogy*, Amsterdam 2000.
- ⁴ R. Phillipson, *Linguistic Imperialism*, Oxford 1992; R. Phillipson, T. Skuttnabb-Kangas, *English Only Worldwide or Language Ecology*, „TESOL Quarterly” 1996, 30, s. 429-450.
- ⁵ J. Krajka, *Preparing language teachers for multinational classrooms – guidelines for foreign language methodology training*, [w:] *Coping with Diversity*, H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), Warszawa 2010, s. 242-262.
- ⁶ Por. D. Block, D. Cameron, (red.), *Globalization and Language Teaching*, Londyn – Nowy Jork 2000.

2. Znaczenie różnorodności językowej w procesie kształcenia nauczycieli języka angielskiego

Język angielski jest używany przez prawie 2 miliardy użytkowników, w prawie każdym kraju na świecie, a przy tym mniej jest rodzimych użytkowników języka angielskiego (około 330 milionów) niż nienatywnych użytkowników pochodzących z krajów, gdzie j. angielski ma status języka oficjalnego (około 430 milionów)⁷. Ponad 1 miliard osób uczy się lub używa j. angielskiego na świecie⁸, jednocześnie widać jednak znaczne różnice w stopniu znajomości języka między różnymi grupami użytkowników⁹, jak również wewnątrz tych grup. Można przy tym zauważyć opór przeciwko językowi angielskiemu jako językowi globalizującemu w ramach Unii Europejskiej¹⁰.

Badania ekolingwistyczne¹¹ pokazują, że choć nauczyciele j. angielskiego mają większą świadomość kulturowo-językowo-etniczną niż 20 lat temu, to jednak nie są zainteresowani rozwijaniem zasobów języka ojczystego swoich uczniów, mimo że według wskazań ekolingwistów język angielski jako język globalizujący powinien być nauczany w zrównoważonym układzie z językiem ojczystym i drugim językiem obcym. Świadomość językowa nauczycieli w zakresie nauczanego języka jest definiowana w literaturze jako „wrażliwość i świadomość języka i jego roli w życiu ludzi”¹², „wiedza implicytna, intuicja językowa, które mogą zostać zwerbalizowane”¹³, czy wreszcie – „połączenie biegłości językowej (*knowledge of language*), wiedzy metajęzykowej (*knowledge about language*) oraz znajomości specyfiki potrzeb indywidualnych uczniów (*knowledge of students*)”¹⁴.

Zwiększenie świadomości językowej w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli jest niezbędne wobec sytuacji, w której tradycyjny model nauczyciela kształconego w celu nauczania uczniów pochodzących z tej samej kultury i posługujących się tym samym językiem oraz przyjmujących ten sam standard języka

⁷ D. Graddol, *English Next*, Londyn 2006.

⁸ D. Crystal, *English as a Global Language*, Oxford 1995.

⁹ B. Rampton, *Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation and inheritance*, „ELT Journal” 1990, 44(2), s. 97-101.

¹⁰ G. Hall, *Exploring English Language Teaching – Language in Action*, Londyn 2011.

¹¹ J. Wiertelowska, *Language planning...*, op. cit.; J. Wiertelowska, *Ekolingwistyczne podejście do nauczania...*, op. cit.

¹² G. Donmall (red.), *Language Awareness* (NCLE Papers and Reports No. 6), Londyn 1985.

¹³ W. Levelt, A. Sinclair, R. Jarvella, *Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: Some introductory remarks*, [w:] *The Child's Conception of Language*, A. Sinclair, R. Jarvella, W. Levelt (red.), Heidelberg 1978, s. 1-14; Z. P. Możejko, *Language Awareness as a Factor in Foreign Language Learning and Teaching*, niepublikowana rozprawa doktorska, Warszawa 2002.

¹⁴ R. Bolitho, B. Tomlinson, *Discover English. A Language Awareness Workbook*, Oxford 1995, iv; G. Hall, *Exploring English Language...*, op. cit.

(w Polsce zazwyczaj *Received Pronunciation*) jako główny cel nauczania i ustaloną normę językową przestał być w pełni adekwatny¹⁵. Wobec wpływu zwiększonej mobilności zawodowej, procesów socjodemograficznych, zmian na rynku pracy, współczesne postrzeganie języka angielskiego jako języka globalnego, języka międzynarodowej komunikacji, języka o dużo większym stopniu zróżnicowania wewnętrznego z uwagi na „nowe” odmiany (*New Englishes, World Englishes*¹⁶), stawia przed nauczycielem konieczność redefinicji kwestii normy językowej nauczanego języka oraz nauczania języka z uwzględnieniem szerszego kontekstu socjokulturowego¹⁷.

Według Crystala¹⁸, standardowy język angielski to odmiana czy nawet „dialekt”, pozbawiony swojego lokalnego umiejscowienia, kojarzony z prestiżem i obejmujący głównie leksykę, gramatykę, ortografię i interpunkcję, w niewielkim stopniu zróżnicowany w obszarze wymowy. Choć standardowy język angielski stanowi normę komunikacyjną w mediach i komunikacji urzędowej w danej społeczności i jest rozumiany przez każdego, to posługuje się nim jedynie niewielki odsetek użytkowników, tylko w niektórych kontekstach, głównie w języku pisanym. Z kolei Trudgill¹⁹ twierdzi, że język standardowy to nie osobny język, ale odmiana języka angielskiego, to nie akcent, gdyż użytkownicy standardowego języka angielskiego używają różnych akcentów. Nie jest on również zestawem preskryptywnych reguł językowych, gdyż dopuszcza pewne reguły językowe i formy, które byłyby odrzucone jako niepoprawne w tradycyjnym ujęciu preskryptywnym.

Wobec tej różnorodności zarówno definiowania, czym jest język standardowy, jak i samej wielości gramatyczno-leksykalno-fonologicznej wynikającej z rozpowszechnienia się „nowych odmian” języka angielskiego, zdaniem McKay²⁰, nauczyciel staje przed następującymi możliwościami nauczania języka angielskiego we współczesnej szkole:

Model 1: nauczanie standardowej (brytyjskiej?) odmiany.

Model 2: zdefiniowanie formy „międzynarodowego języka angielskiego” i nauczanie tej odmiany.

¹⁵ P. Kerswill, *RP, Standard English and the standard/non-standard relationship*, [w:] *Language in the British Isles*, D. Britain (red.), Cambridge 2006.

¹⁶ B. Kachru, *The Other Tongue – English across Cultures*, Urbana 1982; J. Jenkins, *World Englishes: A Resource Book for Students*, Londyn 2005.

¹⁷ H. D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs 1994.

¹⁸ D. Crystal, op. cit.

¹⁹ P. Trudgill, *Standard English: what it isn't*, [w:] *Standard English: The Widening Debate*, T. Bex, R. J. Watts (red.), Londyn 1999, s. 117-128.

²⁰ S. L. McKay, *English as an International Lingua Franca Pedagogy*, [w:] *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, E. Hinkel (red.), Nowy Jork – Londyn 2003, s. 122-139.

- Model 3: pokazanie szerokiej gamy odmian języka angielskiego na lekcji.
Model 4: pokazanie skutecznych komunikacyjnie nienatywnych użytkowników języka angielskiego jako wzorców językowych.
Model 5: wystawienie uczniów na oddziaływanie języka używanego przez natywnych użytkowników, ale bez nacisku na zgodność używanej odmiany.
Model 6: włączenie nauki o języku i dialektach j. angielskiego jako istotnych tematów do programu nauczania.

3. Badanie własne – od jednego kursu do całego modułu kształcenia

3.1. Kontekst badawczy – Moduł kształcenia nauczycielskiego na filologii angielskiej w Uniwersytecie SWPS w Warszawie

Badanie własne zostało przeprowadzone w 3 grupach studentów studiujących specjalizację nauczycielską na studiach drugiego stopnia na kierunku filologia angielska w Uniwersytecie SWPS w Warszawie w kolejnych latach 2013/2014, 2014/2015 oraz 2015/2016 (w przygotowaniu). W obu grupach już zrealizowanych było odpowiednio 24 i 25 studentów, w większości kobiet w wieku 20-25 lat, z niewielką ilością studentów w grupie wiekowej 26-30 lat oraz pojedynczymi przypadkami osób starszych.

Cechą charakterystyczną grupy jest jej różnorodność – począwszy od różnic w stopniu wiedzy i umiejętności nauczycielskich (studenci, którzy realizowali specjalizację nauczycielską na studiach pierwszego stopnia i tacy, którzy realizowali inne specjalizacje), przez doświadczenia zawodowe (studenci pracujący już dłuższy czas jako nauczyciele j. angielskiego, studenci nie pracujący wcale oraz studenci pracujący w firmach poza sektorem edukacji), aż do narodowości (z roku na rok coraz większa liczba studentów zagranicznych, w trzecim roku trwania badania wynosząca 25%, ze studentami z Ukrainy, Białorusi, Kanady i Nigerii).

Specjalizacja nauczycielska na niestacjonarnych studiach drugiego stopnia na kierunku filologia angielska w Uniwersytecie SWPS w Warszawie realizuje autorski program kształcenia opracowany w zgodzie z przepisami ministerialnymi i standardami kształcenia nauczycieli przez prof. dr hab. Hannę Komorowską. Jak uwidacznia to tabela 1, w programie znaleźć można stosunkowo dużą liczbę relatywnie krótkich przedmiotów (10- lub 20-godzinnych), co pozwala na skonkretyzowanie kształcenia wymaganych kompetencji bez niepotrzebnego powtarzania treści podstawowych, przyswojonych w cyklu studiów pierwszego stopnia.

Tabela 1. Układ przedmiotów kształcenia nauczycielskiego w Uniwersytecie SWPS

Rok	Semestr zimowy	Semestr letni
I	<i>Psychology: selected issues</i> <i>Pedagogical theory: selected issues</i> <i>Teaching children and adolescents</i> <i>Teaching adult learners</i>	<i>Lesson observation and evaluation</i> <i>Language testing</i> <i>ELT materials evaluation</i>
II	<i>New trends in language education</i> <i>Teaching English as an international language</i> <i>Teaching English for specific purposes</i>	<i>Success and failure in language teaching</i> <i>Autonomy in language learning and teaching</i> <i>Information and communication technology</i>

Kluczowym z punktu widzenia niniejszych rozważań jest przedmiot nauczanie języka angielskiego jako języka globalnego (*Teaching English as an international language*). Celem kursu jest zwiększenie u studentów świadomości sposobu przebiegu procesu uczenia się i nauczania języka angielskiego w różnych krajach świata, uwarunkowań socjokulturowych procesu glottodydaktycznego, nabycie wiedzy z zakresu socjolingwistyki, polityki językowej, eurolingwistyki i ekoglottodydaktyki oraz wyposażenie studentów w umiejętności planowania i realizacji nauczania uwzględniającego socjokulturowe uwarunkowania procesu nauczania (ang. *culture-sensitive pedagogy*), jako niezbędne komponenty kompetencji nauczyciela we współczesnym świecie²¹. Tematyka zajęć obejmowała następujące aspekty:

- znaczenie pojęć EIL, LFC, *Circles of English*, *New Englishes*, *Globish* we współczesnej glottodydaktyce;
- socjokulturowy kontekst akwizycji języka, proces akwizycji kultury kraju docelowego;
- językowy charakter „nowych” odmian jęz. ang. (*New Englishes*);
- specyfika procesów nauczania prowadzonych przez rodzimych i nierodzimych nauczycieli/użytkowników języka angielskiego;
- status języka angielskiego i systemy kształcenia językowego w różnych krajach świata;
- ewaluacja i adaptacja materiałów glottodydaktycznych z uwzględnieniem uwarunkowań kulturowych i możliwości recepcyjnych różnorodnych grup uczniów.

W ramach kursu studenci aktywnie poznają procesy zachodzące podczas kształcenia językowego w różnych krajach poprzez realizację badań własnych zmierzających do przedstawienia portfolio zaliczeniowego składającego się z następujących prac:

²¹ M. Wysocka, *Teaching English as an International Language: problems and research questions*, [w:] *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching*, K. Drożdżal-Szelest, M. Pawlak (red.), Berlin – Heidelberg 2013, s. 41-55.

- prezentacji porównawczej statusu języka angielskiego i sposobu jego nauczania w wybranych krajach świata;
- oceny podręczników pod kątem zawartości językowo-kulturowej;
- autorskich planów lekcji rozwijających sprawności receptywne opartych na niestandardowych odmianach języka angielskiego (*World Englishes*).

Umieszczenie kursu mniej więcej w środku całego cyklu kształcenia oraz znaczenie wyżej wymienionych kompetencji w kontekście postępującej globalizacji, mobilności zawodowej oraz procesów migracyjnych stworzyło konieczność zastosowania korelacji tematycznej całego modułu i swego rodzaju „podporządkowanie” niektórych innych przedmiotów (przede wszystkim: obserwacja lekcji, ewaluacja materiałów dydaktycznych, technologie informacyjne i komunikacyjne). Dzięki takiemu podejściu zarówno przeprowadzenie badań własnych studentów, jak i doskonalenie umiejętności może być realizowane ze zwiększoną efektywnością.

3.2. Metodologia badania

Badanie zostało przeprowadzone na przestrzeni trzech kolejnych lat realizacji wyżej opisanego programu kształcenia nauczycielskiego. Zastosowano metodę badawczą „badania w działaniu”, w której mikrocykle badawcze (w tym przypadku kolejne semestralne kursy) realizowane były w ramach ustalonej procedury planowania, działania, ewaluacji i refleksji. W szczególności analizie poddano efekty działania interwencji dydaktycznych, realizowanych w ramach samych zajęć (wirtualne uczestnictwo i wykorzystanie MOOCa) lub też podczas zintegrowanych tematycznie zajęć z technologii informacyjnych i komunikacyjnych (korpusy językowe):

1. Rok 2013/2014 – wirtualne uczestnictwo (*electronic appearances*).
2. Rok 2014/2015 – korpusy językowe.
3. Rok 2015/2016 – MOOC.

Dane do analizy zebrano przy pomocy pisemnych anonimowych kwestionariuszy wywiadu pisemnego, wypełnianego przez studentów obowiązkowo podczas ostatnich zajęć kursu, analizy wytworów pracy studentów oraz nieformalnej obserwacji uczestniczącej.

3.3. Wyniki badania

3.3.1. Samoocena nabytych kompetencji w zakresie nauczania języka angielskiego jako języka międzynarodowego

Po zakończeniu kursu wszyscy studenci obowiązkowo i anonimowo wzięli udział w pisemnym indywidualnym wywiadzie, w którym wypowiedzieli się na temat oceny własnych kompetencji i wiedzy w zakresie nauczania języka angielskiego jako międzynarodowego, umiejętności dostosowania procesu nauczania do różnorodnych realiów społeczno-kulturowych, świadomości własnych mocnych i słabych punktów jako – w większości – nienatywnych użytkowników języka angielskiego. Ważnym celem wywiadu była również ocena wpływu uczestnictwa w zajęciach *Teaching English as an international language* na styl dydaktyczny studentów już pracujących oraz na filozofię uczenia w przypadku studentów bez doświadczenia nauczycielskiego.

Studenci generalnie wykazują stosunkowo wysoką ocenę własnej kompetencji językowej, zwłaszcza w obszarach recepcji, na nieco niższym poziomie w obszarze produkcji ustnej czy pisemnej. Wiele osób dokonuje samooceny w odniesieniu do deskryptorów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR) oraz Europejskiego Portfolio dla Przyszłych Nauczycieli Języka Angielskiego (EPOSTL), co wskazuje na właściwy stopień świadomości wymogów krajowej i europejskiej polityki językowej. Przy wysokiej samoocenie i dużym stopniu pewności swojej biegłości językowej, niektórzy obawiają się problemów w zakresie wymowy lub użycia bardziej wyrafinowanej leksyki, a prawie wszyscy podkreślali pewność siebie wynikającą z nauczania uczniów tej samej narodowości i języka ojczystego. Wydaje się więc, że tradycyjny model kształcenia nauczycieli, a mianowicie przygotowanie polskich nauczycieli do nauczania polskich uczniów, jest dosyć mocno ugruntowany w świadomości adeptów glottodydaktyki. Należy podkreślić jednocześnie, że nie wszyscy dostrzegają wagę i potrzebę ciągłego rozwijania kompetencji języka docelowego, a główną formą doskonalenia własnych umiejętności językowych jest oglądanie filmów w serwisie YouTube i czytanie tekstów online. Brak natomiast jakichkolwiek elementów edukacji nieformalnej, na przykład samokształcenia przy pomocy forów internetowych, grup dyskusyjnych czy coraz bardziej popularnych darmowych kursów online (MOOC – *Massive Open Online Courses*).

Kolejnym obszarem zainteresowania wywiadu były kwestie związane z reprezentowanym przez studentów standardem językowym nauczanego języka. Pytanie o preferowany standard językowy generalnie nie zostało zrozumiane, tylko 2 osoby wskazały na brytyjską oraz amerykańską odmianę, natomiast pozostali studenci skupili się na opisie swojej roli jako nauczyciela w wielokulturowej klasie. Wydaje się, że podczas studiów neofilologicznych, zarówno w ramach przedmiotów praktycznej nauki języka, jak i przedmiotów kształcenia nauczycielskiego, większy

nacisk należałoby położyć na uświadamianie studentom istoty konsekwentnego użycia jednej odmiany oraz pewnych uwarunkowań regulujących preferencje nauczanych odmian języka angielskiego w różnych kontekstach społecznych czy geograficznych.

Przeważająca większość uczestników wywiadu wskazała na teorię kręgów Kachru²² jako pojęcie mające największy wpływ na ich własny styl dydaktyczny czy filozofię nauczania. Poznanie założeń teorii, jej krytyki²³, jak i późniejszych modyfikacji czy zastosowań do realiów nauczania języków innych niż angielski (np. j. polskiego²⁴ czy francuskiego²⁵) pozwoliło przyszłym nauczycielom na lepsze zrozumienie różnych uczniów i procesu tworzenia norm językowych. Jednocześnie studenci odrzucają uproszczone kody komunikacyjne, takie jak *Globish*²⁶ czy *Lingua Franca Core*, preferując brytyjską w większości odmianę języka na potrzeby ustnej i pisemnej produkcji językowej.

Ewaluacja przedmiotu *Teaching English as an international language* przeprowadzona w ramach wywiadu pokazała stosunkowo duży stopień satysfakcji z realizowanego kursu, choć studenci zgłaszali potrzeby większej ilości przykładów, zwłaszcza problemów interkulturowych, systematycznego porównania brytyjskiej i amerykańskiej odmiany języka czy większego nacisku na techniki nauczania w odniesieniu do uczniów pochodzących z różnych kultur. Wydaje się, że wyżej wymienione aspekty powinny znaleźć się w programach kształcenia nauczycieli języków obcych na studiach drugiego stopnia, czy to w formie osobnego kursu dedykowanego problematyce ekolingwistyki czy ekoglottodydaktyki, jak to miało miejsce w badanym przypadku, czy też jako treści rozproszone po różnych kursach.

Istotne zalety kursu dedykowanego problematyce języka globalnego to, przede wszystkim, poznawanie kontekstów kulturowo-językowych procesu nauczania, porównanie nauczania języka angielskiego w Polsce i innych krajach, poznanie uwarunkowań politycznych i społecznych procesu nauczania oraz analiza elementów kulturowych w podręcznikach. Większość z tych aspektów była realizowana przez studentów w ramach własnej pracy badawczej, na podstawie używanych przez siebie w pracy podręczników i innych materiałów dydaktycznych. Pozwoliło to na poddanie własnych wytworów pracy ocenie innych studentów, co było niezwykle interesujące zwłaszcza w przypadku uczestników badania pochodzących

²² B. Kachru, op. cit.; D. Crystal, op. cit.

²³ R. Lindner, *Introducing a micro-skills approach to intercultural learning to an English for Specific Purposes course for students of sociology*, „Scripta Manent” 2010, 5(1-2), [online], http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2010_5_1,2/lindner.html, [dostęp: 26.08.2015].

²⁴ A. Pawłowski, op. cit.

²⁵ C. Truchot, *Le français langue véhiculaire d'Europe*, „Sociolinguistica” 2001, 15, s. 18–31.

²⁶ R. McCrum, *Globish – How the English Language Became the World's Language*, Toronto 2010.

z krajów innych niż Polska. Jedynie kwestia konstruowania i adaptacji testów do potrzeb wielokulturowej klasy wydała się mało przydatna, być może, zbyt odległa od realiów, z którymi mieli styczność uczestnicy badania.

3.3.2. Ewaluacja efektywności zastosowanych innowacji dydaktycznych

Sama obecność studentów innych narodowości, choć niezwykle cenna i wskazana dla realizacji założonego celu dydaktycznego, nie przyczyniłaby się do istotnego wzrostu kompetencji i świadomości języka globalnego u przyszłych nauczycieli. W tym celu w kolejnych trzech latach realizacji badania zastosowano trzy różne innowacje dydaktyczne, oparte na elementach wykorzystania technologii społeczeństwa informacyjnego i kształcenia na odległość.

W pierwszej edycji kursu innowacja polegała na zastosowaniu asynchronicznej komunikacji elektronicznej w formacie „wirtualnego uczestnictwa” (*virtual appearances*), jako jednego z wielu formatów ćwiczeń internetowych popularnych w fazie Internetu 1.0²⁷, takich jak „zapytaj eksperta” (*ask-an-expert*) czy „elektroniczni przyjaciele” (*keypal exchanges*). Wirtualne uczestnictwo zakłada wirtualny udział eksperta w procesie dydaktycznym prowadzonym w klasie tradycyjnej za pośrednictwem komunikacji synchronicznej i asynchronicznej. W analizowanym przypadku ekspertami byli polscy praktykanci programu Asystentura Comeniusa oraz AISEC w Kolumbii, na Martynice, we Francji, Norwegii i Turcji, którzy byli w przeszłości studentami, licencjatami lub magistrantami autora badania. Format był realizowany według następującej procedury:

1. studenci-ekspersi opisywali swoje problemy w komunikacji elektronicznej;
2. studenci na zajęciach analizowali je i proponowali rozwiązania;
3. studenci w ramach pracy własnej dokonywali oceny statusu języka angielskiego i roli nauczyciela w wybranych krajach;
4. prowadzący przekazywał studentom-ekspertom zaproponowane rozwiązania.

Jak widać na przykładzie listu poniżej, „zderzenie” z rzeczywistością nauczania języka angielskiego w innym kraju potrafiło być bardzo bolesne, jednocześnie dostarczając wielu interesujących przemyśleń dla zajęć.

Komunikacja elektroniczna była głównie jednokierunkowa, a więc studenci > eksperci, z uwagi na fakt, że praktykanci nie mieli aż tyle czasu, aby zaangażować się bardziej w tok zajęć. Mimo to, wirtualne uczestnictwo jako metoda pracy została bardzo wysoko oceniona przez uczestników kursu, jako możliwość autentycznego uczestnictwa w procesie glottodydaktycznym realizowanym w innej części świata.

²⁷ M. J. Luzon Marco, 'Ask an expert' activities: An example of interpersonal exchange, „Teaching English with Technology” 2002, 2(1), [online], <http://www.tewtjournal.org/VOL%202/ISSUE%201/INTERNET%20FOR%20ESP.pdf>, [dostęp: 26.08.2015].

Tabela 1. Autentyczny list wysłany przez uczestniczkę programu AIESEC z Kolumbii

Szanowny Panie Profesorze,
 po kilku tygodniach pobytu w Kolumbii i niespełna dwóch tygodniach pracy w tutejszej szkole chciałabym się z Panem podzielić moimi dotychczasowymi doświadczeniami, ale też (albo szczególnie) poprosić o porady. Każde zajęcia wyglądają tak samo – dzieci czytają fragment historii, a ja zadaję im pytania, żeby ich choć trochę przybliżyć do tego, o co w danym paragrafie chodzi. Pomijam trudne słowa, a na tablicy zapisuję te najłatwiejsze, bo one też sprawiają trudność. W książce jest wiele przykładów ćwiczeń w grupach lub parach, ale z tymi dziećmi to nie wychodzi. Klasy są bardzo liczne – aż 30 osób, a poziom bardzo zróżnicowany. Poza tym zadania te są trudne i wymagają zrozumienia treści, a tylko nieliczni wiedzą, o czym czytają. Na dodatek w klasach nie ma dyscypliny. Nie działają żadne prośby, groźby, kary i nagrody. Niektórzy śpią na lekcjach, a inni patrzą przez okno i nawet nie notują. O ciągłych rozmowach w j. hiszpańskim i nieustającym hałasie nie wspominając...
 Wiedziałam, że nie będzie łatwo, ale to, co się tutaj dzieje to jakiś koszmar...
 Rozmawiałam o tym z przełożonym, który owszem, pouczył dzieci, ale efekty były widoczne tylko przez kilka lekcji. Co do zmiany nauczanych treści to nawet nie ma co o tym marzyć.
 Panie Profesorze, co mogę w takiej sytuacji zrobić?
 To dopiero drugi tydzień w szkole, a ja jestem wypalona i zestresowana, jak nigdy przedtem...
 Bardzo liczę na Pańską odpowiedź.

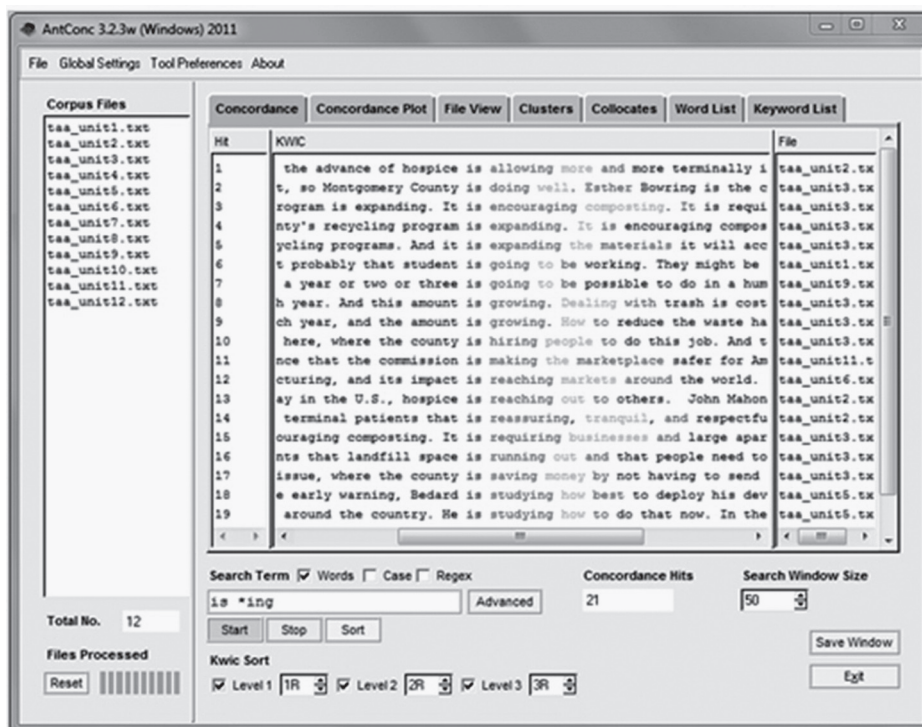
Druga edycja kursu realizowana w roku akademickim 2014/2015 miała za zadanie ukazać możliwość integracji międzyprzedmiotowej (w tym przypadku, dwóch różnych kursów modułu nauczycielskiego realizowanych w kolejnych semestrach ostatniego roku studiów, a mianowicie *Teaching English as an international language* oraz *Information technology in ELT*) w budowaniu świadomości języka angielskiego jako międzynarodowego oraz specyfiki nauczania interkulturowego. Studenci poznawali tajniki językoznawstwa korpusowego w odniesieniu do współczesnego języka angielskiego, a zwłaszcza jego „nowych” odmian (*New Englishes*, *World Englishes*). Po pierwszej części kursu, w której studenci używali gotowych korpusów do zadań własnych występując w roli ucznia²⁸, w dalszych częściach semestru studenci budowali własne minikorpusy oraz analizowali język w nich zawarty przy pomocy prostych narzędzi konkordancyjnych (AntConc, TextSTAT).

Badanie prowadzone w formie obserwacji, analizy korpusów i esejów końcowych oraz kwestionariusza ewaluacyjnego pokazało zróżnicowany stopień zrozumienia idei językoznawstwa korpusowego oraz przyswojenia przekazanych technologii. Strona techniczna procesu kompilacji (wyszukiwanie tekstów, konwersja, posługiwanie się oprogramowaniem konkordancyjnym) nie przysporzyła

²⁸ Por. D. Lee, J. Swales, *A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora*, „English for Specific Purposes” 2006, 25, s. 56-75, gdzie uczniowie tworzyli własne minikorpusy językowe.

większych problemów. Z drugiej strony, badanie pokazało brak wystarczającej wiedzy lub wyobraźni wielu studentów przy projektowaniu korpusów: korpusy nie były wystarczająco duże, tematyka nie została odpowiednio zawężona, dobór tekstów czasem nie spełniał kryterium reprezentatywności. Podobnie w przypadku analizy językoznawczej – studenci nie zawsze byli w stanie sformułować hipotezy językowe do weryfikacji.

Ryc. 1. Własny minikorpus analizowany w programie AntConc



W trzeciej edycji kursu, rozpoczynającej się w roku akademickim 2015/2016, realizacja przedmiotu *Teaching English as an international language* zostanie połączona z uczestnictwem w kursie online „*Shaping the Way We Teach English*” oferowanym na platformie Coursera przez University of Oregon we współpracy z Departamentem Stanu USA i prowadzonym przez wybitnych specjalistów z zakresu wspomaganego komputerowo nauczania języków obcych – Elizabeth Hanson-Smith, Deborah Healey i Jeffa Magoto (<https://www.coursera.org/course/shaping1landscape>). Kurs obejmuje moduły pracy własnej (materiały wideo z wbudowanymi kwizami, teksty do czytania, kwizy sprawdzające, opracowanie i samoocena planów lekcji) oraz zdalnej współpracy (dyskusje na forum na tematy

poruszane w materiałach wideo i czytankach, wzajemna ocena i samoocena przygotowanych planów lekcji), wykorzystując nagrania wideo lekcji języka angielskiego z różnych miejsc świata, publikacje z czasopism metodycznych oraz materiały dydaktyczne wytworzone przez samych uczestników. Kilkuset nauczycieli i metodyków z całego świata uczestniczy w dyskusjach na forach internetowych, zamieszcza własne plany lekcji czy dokonuje oceny wzajemnej planów innych uczestników.

Ryc. 2. Strona główna kursu internetowego „*Shaping the Way We Teach English*”

About the Course

This course is aimed at English as a Foreign Language (EFL) teachers, both those who are intending to pursue this field as a career and those already working in the field who would like to revise and refresh their methods and approaches. The materials and approaches presented should complement college courses such as Introduction to TEFL/TESOL Methods.

This five-week course explores important aspects of teaching English as a second or foreign language. The goal of this course is to help you become a better teacher. By the end of this course, you should be able to explain how the various materials and approaches presented will lead to better language learning; you will be able to choose appropriate materials and apply varied classroom activities to improve your students' study of English. You will also be able to better evaluate both your own and other teachers' practices.

This is the first of the two-part Shaping the Way We Teach English series. The second part is Paths to Success in English Language Teaching. You can begin with either course.

Course Syllabus

Topics for The Landscape of English Language Teaching include:

- Week 1: Authentic materials and realia that really motivate learners; project overview, introductions; initial course survey
- Week 2: Using pair and group work for collaborative learning to make your class more communicative; Phase 1 lesson plan is due
- Week 3: Critical and creative thinking to drive learning; Phase 1 peer and self-evaluations are due
- Week 4: Learner feedback and assessment; using formative feedback to evaluate student progress; Phase 2 lesson plan is due
- Week 5: Language in context; using content to structure language learning; Phase 2 peer and self-evaluations are due; course evaluation

Sessions

Apr 6, 2015 - May 11th 2015

[Join for Free!](#)

Eligible for

Statement of Accomplishment

Course at a Glance

- 📅 5 weeks of study
- 🕒 4-6 hours/week
- 🌐 English

Instructors

-  **Dr. Deborah Healey**
University of Oregon
-  **Jeff Magoto**
University of Oregon
-  **Dr. Elizabeth Hanson-Smith**
University of Oregon

Categories

Education
Teacher Professional Development

Share

12k 387 561

Jakkolwiek sam kurs, z uwagi na profesjonalizm opracowania, uczestnictwo ogromnej liczby nauczycieli z całego świata, bezpłatny dostęp czy wyjątkowo wysoką jakość materiałów, stanowi idealne uzupełnienie modułu kształcenia nauczycielskiego w Uniwersytecie SWPS, jego wykorzystanie w pełni wiązałoby się z istotnymi problemami natury logistycznej:

- skierowanie studentów do uczestnictwa w MOOCu w ramach zajęć jest trudne logistycznie, kurs jest otwarty jedynie przez 5 tygodni, od początku stycznia do połowy lutego 2015, a więc w okresie sesji egzaminacyjnej i ferii zimowych;

- uczestnictwo w kursie wymaga dużego nakładu pracy co tydzień (około 5-6 godzin), tematy zamykane po tygodniu sprawiają, że studentom zaocznym byłoby trudno realizować kurs z dyscypliną zakładaną przez jego autorów;
- ogromna ilość postów na rozlicznych forach, gdzie duża ilość zamieszczanych przez uczestników postów czy planów lekcji nie zawsze prezentowała należytą jakość merytoryczną, może powodować ugruntowanie błędnych przekonań metodycznych.

Z uwagi na powyższe aspekty, zdecydowano się zaimplementować rozwiązania alternatywne, obejmujące archiwizację materiałów z MOOCa (nagrań wideo, artykułów do czytania, kwizów, list „do zrobienia”, wybranych dyskusji na forum czy planów lekcji prezentujących odpowiedni poziom merytoryczny) i odwzajemnienie struktury MOOCa w zamkniętym kursie e-learningowym na uniwersyteckiej platformie Moodle. Wyniki badania zostaną przedstawione w przyszłych publikacjach.

4. Zakończenie

Wyzwania współczesnego świata, procesy demograficzne, migracje zarobkowe czy wymogi krajowej i europejskiej polityki językowej stawiają istotne wyzwania dla procesu kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Nacisk na zatrudnialność i mobilność zawodową absolwentów studiów neofilologicznych sprawia, że coraz mniej prawdopodobny staje się tradycyjny scenariusz przygotowania polskich nauczycieli do nauczania języka angielskiego polskich uczniów. Wreszcie, zmiany w postrzeganiu samego języka angielskiego na świecie jako języka globalnego wywołują konieczność uwzględnienia problematyki ekogłottodydaktyki w modułach kształcenia nauczycieli.

Jak wskazano w niniejszym artykule, nabycie przez studentów wiedzy o współczesnym języku angielskim i jego odmianach oraz umiejętności planowania i realizacji procesu glottodydaktycznego z uwzględnieniem kontekstów językowo-kulturowych może być efektywnie realizowane na podstawie istniejących regulacji prawnych. Istotny jest sposób realizacji, a więc z jednej strony wyizolowanie dedykowanego kursu, z drugiej integracja międzyprzedmiotowa z innymi kursami, z trzeciej wreszcie – wdrożenie innowacji pedagogicznych do toku kształcenia dla niezbędnego umiędzynarodowienia i zwiększenia autentyczności prowadzonych działań dydaktycznych.

Bibliografia

- Block D., Cameron D. (red.), *Globalization and Language Teaching*, Londyn – Nowy Jork 2000.
- Bolitho R., Tomlinson B., *Discover English. A Language Awareness Workbook*, Oxford 1995.
- Brown H. D., *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs 1994.
- Crystal D., *English as a Global Language*, Oxford 1995.
- Donmall G. (red.), *Language Awareness* (NCLE Papers and Reports No. 6), Londyn 1985.
- Graddol D., *English Next*, Londyn 2006.
- Hall G., *Exploring English Language Teaching – Language in Action*, Londyn 2011.
- Haugen E., *Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian*, Cambridge 1996.
- Haugen E., *The ecology of language*, [w:] *The Ecolinguistic Reader: Language, Ecology and Environment*, A. Fill, P. Mühlhäusler (red.), Nowy Jork 2001, s. 57-66.
- Jenkins J., *World Englishes: A Resource Book for Students*, Londyn 2005.
- Kachru B., *The Other Tongue – English across Cultures*, Urbana 1982.
- Kerswill P., RP, *Standard English and the standard/non-standard relationship*, [w:] *Language in the British Isles*, D. Britain (red.), Cambridge 2006.
- Krajka J., *Preparing language teachers for multinational classrooms – guidelines for foreign language methodology training*, [w:] *Coping with Diversity*, H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), Warszawa 2010, s. 242-262.
- Lambert D., Shohamy E., *Language policy and pedagogy*, Amsterdam 2000.
- Lee D., Swales J., *A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora*, "English for Specific Purposes" 2006, 25, s. 56-75.
- Levelt W., Sinclair A., Jarvella R., *Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: Some introductory remarks*, [w:] *The Child's Conception of Language*, A. Sinclair, R. Jarvella, W. Levelt (red.), Heidelberg 1978, s. 1-14.
- Lindner R., *Introducing a micro-skills approach to intercultural learning to an English for Specific Purposes course for students of sociology*, „Scripta Manent” 2010, 5(1-2), [online], http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2010_5_1,2/lindner.html, [dostęp: 26.08.2015].
- Lubaś W., *Polityka językowa*, Opole 2009.
- Luzon Marco M. J., 'Ask an expert' activities: An example of interpersonal exchange, „Teaching English with Technology” 2002, 2(1), [online], <http://www.tewtjournal.org/VOL%202/ISSUE%201/INTERNET%20FOR%20ESP.pdf>, [dostęp: 26.08.2015].
- McCrum R., *Globish – How the English Language Became the World's Language*, Toronto 2010.
- McKay S. L., *English as an International Lingua Franca Pedagogy*, [w:] *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, E. Hinkel (red.), Nowy Jork – Londyn 2003, s. 122-139.
- Możejko Z. P., *Language Awareness as a Factor in Foreign Language Learning and Teaching*, niepublikowana rozprawa doktorska, Warszawa 2002.
- Pawłowski A., *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*, [w:] *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, J. Warchała, D. Krzyżyk (red.), Katowice 2008, s. 113-147.
- Phillipson R., *Linguistic Imperialism*, Oxford 1992.
- Phillipson R., Skuttnabb-Kangas T., *English Only Worldwide or Language Ecology*, „TESOL Quarterly” 1996, 30, s. 429-450.

- Puppel S., *Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej*, „Scripta de Communicatione Posnaniensia, Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM” 2007, I, s. 27-43.
- Rampton B., *Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation and inheritance*, „ELT Journal” 1990, 44(2), s. 97-101.
- Ricento T., Hornberger N., *Unpeeling the onion: Language Planning and Policy and ELT professional*, „TESOL Quarterly” 1996, 30(3), s. 401-427.
- Truchot C., *Le français langue véhiculaire d'Europe*, „Sociolinguistica” 2001, 15, s. 18-31.
- Trudgill P., *Standard English: what it isn't*, [w:] *Standard English: The Widening Debate*, T. Bex, R. J. Watts (red.), Londyn 1999, s. 117-128.
- Wiertelwska J., *Ekolingwistyczne podejście do nauczania języków obcych na przykładzie języka angielskiego wyzwaniem dla glottodydaktyki XXI wieku*, Bydgoszcz 2014.
- Wiertelwska J., Grabarczyk Z., *Communication in the ecological perspective*, [w:] *Lingua: nervus rerum humanarum. Essays in honour of Professor Stanisław Puppel on the occasion of his 65th birthday*, M. Koszko, K. Kowalewska, J. Puppel, E. Wąsikiewicz-Firlej (red.), Poznań 2012, s. 395-409.
- Wiertelwska J., *Language planning and language policy in the ecological perspective*, „Glottodidactica” 2012, 39(1), s. 117-126.
- Wysocka M., *Teaching English as an International Language: problems and research questions*, [w:] *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching*, K. Drożdżal-Szelest, M. Pawlak (red.), Berlin – Heidelberg 2013, s. 41-55.

dr Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski
Wydział Neofilologii, Instytut Romanistyki
tel. 22 55 20 432
e-mail: r.kucharczyk@uw.edu.pl

KONTEKST NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W POLSCE – GLOTTODYDAKTYCZNE IMPLIKACJE DLA DRUGICH JĘZYKÓW OBCYCH

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł stawia sobie za cel zdefiniowanie kontekstu nauczania drugich języków obcych w Polsce. Artykuł rozpoczyna opis głównych wytycznych dotyczących europejskiej polityki edukacyjnej, w których na plan pierwszy wysuwa się pojęcie wielojęzyczności. Następnie zostały przedstawione założenia polityki językowej, której głównym celem jest rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u uczniów. W kolejnej części artykułu został opisany polski system nauczania języków obcych oraz system egzaminów zewnętrznych z języków obcych nowożytnych, z podkreśleniem miejsca, jakie w nich zajmują drugie języki obce. Artykuł kończy propozycja rozwiązań systemowych, które mogą usprawnić uczenie się i nauczanie drugich języków obcych.

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, kompetencja różnojęzyczna, drugi język obcy, nauczanie, egzaminy

SUMMARY

The context in Foreign Language Teaching in Poland – didactic implications for second foreign languages

This article aims at defining the context of teaching second foreign languages in Poland. The article begins with a description of the main guidelines for the European education policy, in which the concept of multilingualism is on the foreground. We then present the assumptions of the language policy, whose main objective is to develop student's plurilingual competence. In the next part of the article, we describe the Polish system of teaching foreign languages and system of external examinations of modern foreign languages, with an emphasis put

on the space taken by the second foreign languages. The article ends with a proposal of systemic solutions that can increase the effectiveness in learning and teaching second foreign languages.

Key words: multilingualism, multilingual competence, second foreign language, teaching, exams

1. Wielojęzyczność jako jeden z celów współczesnej polityki edukacyjnej

Troska o rozwój kompetencji językowych, zarówno kompetencji w języku ojczystym, jak i językach obcych, jest jednym z priorytetów Rady Europy, ponieważ, jak zauważa K. Cybulska, „w dzisiejszych czasach globalizacji umiejętność posługiwania się różnymi językami uważana jest za jedną z najistotniejszych kompetencji kluczowych”¹. Tak naprawdę, już w latach 80. XX wieku można było usłyszeć jedno z pierwszych postulatów dotyczących promowania uczenia się języków obcych nie tylko w czasie nauki w szkole, ale również poza szkołą w czasie kształcenia ustawicznego². Takie postulaty spowodowały zwiększenie liczby godzin języka obcego, jak również zwiększenie oferty językowej szkół w Europie. W Polsce zasadnicza zmiana w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych (od tej pory JO) nastąpiła wraz ze zmianami ustrojowymi, kiedy to język rosyjski, dotychczas pierwszy język obcy w szkołach podstawowych, zawodowych, średnich i wyższych, był stopniowo wypierany przez tzw. języki zachodnie. Niemniej jednak, zasadnicze zmiany w polityce językowej nastąpiły na początku XXI wieku. Datą znaczącą jest marzec 2002, kiedy to na szczycie Rady Europejskiej w Barcelonie szefowie rządów i państw Unii Europejskiej podjęli decyzję, że każde państwo członkowskie powinno, w kontekście obowiązkowej skolaryzacji, oferować jak najwcześniejszą naukę co najmniej dwóch języków obcych, po to, aby każdy obywatel mógł swobodnie porozumiewać się w trzech językach (język ojczysty + 2 JO)³. Tym samym, pojęcie wielojęzyczności stało się pojęciem dominującym w dokumentach europejskich, zwłaszcza w dokumentach dotyczących edukacji, które promują różnorodność, zarówno w kontekście kultury, jak i języka. W *Nowej strategii ramowej w sprawie wielojęzycz-*

¹ K. Cybulska, *Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, H. Komorowska (red.), Warszawa, 2009, s. 97.

² E. Huver, C. Springer, *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Paris 2011, s. 76.

³ *Posiedzenie Rady Europejskiej w Barcelonie (15-16.03 2002). Wnioski prezydencji*, <http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/konkluzje/barcelona200203.pdf>, [dostęp: 18.08.2015].

ności [2005: 2] możemy przeczytać, że „Unia Europejska opiera się na „jedności w różnorodności”: różnorodności kultur, obyczajów, wyznań i przekonań – oraz języków. Poza dwudziestoma językami urzędowymi Unii istnieje około sześćdziesiąt języków lokalnych i wiele nielokalnych języków, którymi posługują się wspólnoty imigrantów. To właśnie zróżnicowanie decyduje o tożsamości Unii Europejskiej: nie jest ona tygłem, w którym różnice się zacierają, lecz wspólnym domem, w którym ceni się różnorodność; języki macierzyste stanowią źródło bogactwa i pomost dla większej solidarności i wzajemnego zrozumienia”⁴. Innymi słowy, wielojęzyczność stanowi jeden z fundamentów współczesnej Europy, a tym samym jest nieodzownym elementem życia każdego Europejczyka. Stąd też w tym samym dokumencie zostały wymienione główne osie działań, które mają sprzyjać wspieraniu wielojęzyczności na terenie Unii Europejskiej:

- szkolenie nauczycieli: kształcenie nauczycieli (zarówno początkowe, jak i ustawiczne) powinno być spójne z wymaganiami językowymi, które uczniowie i studenci powinni nabyć,
- wczesna nauka języka obcego: nauka JO powinna zaczynać się jak najwcześniej, a nauczyciele powinni mieć specjalistyczne przygotowanie, aby proces nauczania w tej grupie wiekowej przebiegał sprawnie i dawał zamierzone efekty,
- zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL): zapewnia ono większy kontakt z JO w ramach programu szkolnego,
- języki w szkolnictwie wyższym: szkoły wyższe powinny odgrywać większą rolę w promowaniu wielojęzyczności zarówno wśród studentów, kadry akademickiej, jak i społeczności lokalnej,
- rozwijanie wielojęzyczności jako dziedziny akademickiej: stworzenie ośrodków naukowych zajmujących się badaniami nad zagadnieniem wielojęzyczności,
- europejski wskaźnik kompetencji językowych: ma on za zadanie gromadzić wiarygodne dane na temat znajomości języków obcych wśród młodzieży, aby dostarczać informacje decydentom politycznym.

Troska o rozwój kompetencji językowych widoczna jest również w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18.12.2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. W załączniku do dokumentu możemy przeczytać, że „w związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko

⁴ Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności (2005), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52005DC0596>, [dostęp: 19.08.2015].

zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania. Edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowanie się do takich zmian⁵. Kompetencje kluczowe są zdefiniowane jako wypadkowa wiedzy, umiejętności oraz postaw właściwych danej sytuacji. Wyróżnionych zostało 8 kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Z punktu widzenia niniejszego artykułu, na szczególną uwagę zasługują następujące kompetencje: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych oraz umiejętność uczenia się. Porozumiewanie się w języku ojczystym to umiejętność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć i opinii, zarówno w mowie, jak i piśmie. To również umiejętność komunikowania się z innymi ludźmi, w różnych kontekstach tak społecznych, jak i kulturowych. Osoba posiadająca takie umiejętności umie krytycznie spojrzeć na sposób, w jaki komunikuje się z otoczeniem, a co za tym idzie – dostosować swój dyskurs do sytuacji komunikacji. Jest również świadoma, że język jest narzędziem oddziaływania na innych ludzi, a – co za tym idzie – używa go w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie. Porozumiewanie się w językach obcych opiera się w dużej mierze na tych samych umiejętnościach, co posługiwanie się w języku ojczystym. Niemniej jednak wymaga również umiejętności takich jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Autorzy dokumentu precyzują, że stopień opanowania języka przez jednostkę może być różny w przypadku czterech podstawowych sprawności językowych (rozumienie ze słuchu, czytanie, pisanie i mówienie). Porozumiewanie się w językach obcych wymaga znajomości konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego, jak i zmienności języków. Osoby, które chcą porozumiewać się w językach obcych, powinny również umieć korzystać z pomocy oraz uczyć się języków w sposób nieformalny (w ramach uczenia się przez całe życie). Nabycie kompetencji komunikacyjnych w językach obcych nie jest możliwe bez właściwie rozwiniętej umiejętności uczenia się. Ta ostatnia polega na konsekwentnym i wytrwałym uczeniu się, uwarunkowanym umiejętnością organizowania własnego procesu uczenia się (np. przez efektywne zarządzanie czasem i informacjami). Autorzy Zalecenia zauważają, że „umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć

5 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18.12.2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL>, [dostęp: 18.08.2015].

umiejętności korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości⁶. Tak zdefiniowana kompetencja wymaga od każdej osoby znajomości swoich najczęściej stosowanych strategii uczenia się, a także zdefiniowania swoich słabych i mocnych stron w kontekście nabywania nowych wiadomości i umiejętności po to, aby móc poszukiwać nowych sposobów nauki, np. przez obserwowanie innych osób, z którymi dana osoba współpracuje.

Przedstawione powyżej dokumenty nie wyczerpują tematyki zagadnienia wielojęzyczności w kontekście edukacyjnym, pokazują jednak główne tendencje we współczesnej polityce edukacyjnej, w której nabycie kompetencji komunikacyjnej w różnych językach jest jednym z głównych priorytetów. Tak zdefiniowane cele polityki edukacyjnej skutkują zmianami w teorii glottodydaktycznej, o czym będzie mowa w kolejnym rozdziale niniejszego artykułu.

2. Wielojęzyczność w kontekście glottodydaktycznym

Promowanie wielojęzyczności w polityce edukacyjnej nie mogłoby się odbyć bez zmian w myśli glottodydaktycznej. Dokumentem, który bez wątpienia pozostaje głównym punktem odniesienia w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, jest *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2003). Ma on na celu nie tylko ujednolicenie procesu dydaktycznego (np. stosowanie ujednoliconej skali poziomów biegłości językowej), ale również promowanie nowego podejścia glottodydaktycznego, jakim jest podejście różnojęzyczne. Jak zauważają autorzy *ESOKJ*, „wielojęzyczność może być wynikiem zróżnicowanej oferty językowej danej szkoły lub danego systemu oświaty, może się przejawiać w zachęcaniu uczniów do nauki więcej niż jednego języka, może też być przejawem chęci ograniczenia dominującej pozycji języka angielskiego w komunikacji międzynarodowej”⁷. Należy również zaznaczyć, że pojęcie wielojęzyczności nie ogranicza się tylko do sfery organizacyjnej procesu uczenia się i nauczania języków obcych, ale również, a może nawet przede wszystkim, obejmuje procesy mentalne jednostki, które zachodzą w czasie komunikacji językowej. Olbrzymią rolę, w czasie komunikacji wielojęzycznej, odgrywają kolejne doświadczenia językowe i kulturowe człowieka, związane nie tylko z komunikacją w językach obcych, ale również z komunikacją w języku

⁶ Ibidem.

⁷ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003, s. 16.

ojczystym, ponieważ doświadczenia te „nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają”⁸. Tym samym proces uczenia się i nauczania języków obcych powinien koncentrować się na rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej, która „odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami”⁹. Tak zdefiniowany cel kształcenia zakłada nowy paradygmat dydaktyczny, który polega na: odejściu od klasycznej dychotomii język pierwszy/język drugi, ponieważ człowiek nie korzysta z rozdzielnych kompetencji komunikacyjnych w językach, które zna, ale posiada jedną wspólną kompetencję, z której składowych korzysta w zależności od sytuacji komunikacji. W konsekwencji, w kształceniu językowym powinna zachodzić synergia pomiędzy pracą nad ogólną kompetencją danej osoby i rozwijaniem językowej kompetencji komunikacyjnej, ponieważ oba elementy winny być traktowane jako działania, które wzajemnie się warunkują i wzajemnie uzupełniają. Należy również zwrócić uwagę na fakt, że kompetencję różnojęzyczną cechuje brak równowagi, ponieważ osoba różnojęzyczna nigdy nie opanuje wszystkich znanych języków w ten sam sposób¹⁰. Ponadto, brak równowagi może również dotyczyć umiejętności jednostki w jednym języku – może ona np. mówić biegle w którymś z języków, ale nie jest w stanie zredagować w nim tekstu. Kompetencja różnojęzyczna jest również kompetencją ewoluującą, co oznacza, że zmienia się ona wraz z doświadczeniem językowym jednostki, wynikającym z przebiegu jej kariery zawodowej, odbytych podróży, poznanych ludzi, zainteresowań, itd.

Wynika z powyższego, że praca nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej powinna być oparta na repertuarze językowym osoby uczącej się. Repertuar językowy rozumiany jest jako zbiór zasobów nabytych w każdym z języków znanych lub używanych przez jednostkę tworzących wspólną całość¹¹. Repertuar językowy może być ukonstytuowany np. z głównych lub oficjalnych języków skolaryzacji, języków regionalnych, mniejszościowych lub migracyjnych, a także z języków obcych nowożytnych lub martwych, które nauczane są w szkole. Zasoby repertuaru językowego mogą pochodzić z różnych źródeł (rodzina, szkoła, etc.) i są nabyte/nabywane albo w sposób nieświadomy (implicytny) albo świadomy (eksplicytny) w czasie nauki w szkole. Trzeba jednak zwrócić uwagę

⁸ Ibidem, s. 16.

⁹ Ibidem, s. 145.

¹⁰ J.-P. Robert, É. Rosen, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris 2010, s. 57.

¹¹ J.-C. Beacco (et al.), *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Genève 2010, s. 16.

na fakt, że punktem centralnym repertuaru językowego jest prawie zawsze język skolaryzacji, czyli język oficjalny, narodowy lub regionalny: to właśnie wokół tego języka rozwija się repertuar językowy jednostki wspierany czasami innymi językami, z którymi jednostka ma do czynienia na co dzień, a które są inne niż język, w którym odbywa się proces uczenia.

Zasoby repertuaru językowego są oparte nie tylko na wiedzy i umiejętnościach, właściwych każdemu z języków wchodzących w skład repertuaru językowego, ale również na wiedzy i umiejętnościach transwersalnych z jednego języka na drugi, które pozwalają na traktowanie języków jako jednej całości. Trzeba również podkreślić, że repertuar językowy cechuje się zmiennością, wynikającą z różnych czynników, np.:

- wzrostu znajomości i kompetencji w poszczególnych językach;
- wzrostu kompetencji transwersalnych;
- nabycia innych umiejętności sprzyjających rozwojowi repertuaru językowego.

Podsumowując, rozwijanie wielojęzyczności w społeczeństwie europejskim nie może obyć się bez właściwych działań, które byłyby ukierunkowane na rozwój kompetencji różnojęzycznej. Rozwój ten wymaga pracy nad repertuarem językowym osoby uczącej się, a ta z kolei konotuje pewną refleksję nad tym, czym jest język i komunikacja, a co za tym idzie – refleksję nad strategiami uczeniowymi i komunikacyjnymi. Niemniej jednak, praca nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej przebiega różnie, w zależności od kontekstu edukacyjnego.

3. Czynniki warunkujące skuteczną naukę języków obcych

Proces uczenia się i nauczania języków ma zawsze miejsce w pewnym kontekście, który warunkuje jego efektywność. Z punktu widzenia niniejszego artykułu, najbardziej celowe wydaje się być przedstawienie tzw. modelu społeczno-edukacyjnego nauki języków, zaproponowanego przez Lamberta i Gardnera¹². Model ten zawiera 4 niezależne składowe:

- wpływy zewnętrzne, które dotyczą albo przebiegu procesu uczenia się (zmienne społeczne i osobiste, np. środowisko społeczne, kulturowe, rodzinne) albo roli „motywatorów”, czyli nauczycieli i stosowanych przez nich strategii;

¹² W. Wilczyńska, J. Górecka, E. Mosorka, A. Nowicka, H. Skrivanek, B. Wojciechowska, *Wielojęzyczność a wykorzystanie w nauczaniu szkolnym różnorodności kontekstów edukacyjnych. Wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*, Poznań 2007, s. 26-28.

- specyficzne cechy indywidualne uczącego się, czyli np. inteligencja i zdolności językowe, a także nastawienie do uczenia się języka, które znacząco wpływa na motywację;
- kontekst uczeniowy, który może być formalny (np. nauka w klasie) lub nieformalny (każdy inny kontekst niż klasa szkolna);
- efekty uczenia się mogą być zgrupowane w dwie kategorie: efekty *stricte* językowe (wiedza i umiejętności właściwe różnym podsystemom języka: fonetyka, składnia, morfologia, itd.) lub efekty niejęzykowe (np. lęk językowy, postawy względem języka i używającej go społeczności, zamiar wykorzystania języka w przyszłości, itd.).

W każdej ze składowych opisanego pokrótce modelu społeczno-edukacyjnego nauki języka można znaleźć odwołanie, mniej lub bardziej eksplicytne, do teorii motywacyjnych, z którymi proces uczenia się i nauczania języka pozostaje w ścisłym związku. Jak zauważa M. Szałek¹³, jest rzeczą oczywistą, że motywacja wywiera największy wpływ na przebieg, a co za tym idzie – również na efekty uczenia się języka obcego. „Z czysto dydaktycznego punktu widzenia znaczenie motywacji polega na tym, że wywołuje ona w umyśle ucznia bardzo pożądaną reakcję łańcuchową, którą można przedstawić schematycznie w następujący sposób: motywacja → wzbudzenia pozytywnych emocji → należyte pobudzenie organizmu → wzmożona aktywność umysłowa → przyspieszanie i usprawnianie procesu akwizycji języka”¹⁴. Wynika więc z powyższego, że ucznia zmotywowanego do nauki języka cechują ciekawość i zainteresowanie, które nie tylko wzbudzają, ale również podtrzymują i ukierunkowują aktywność intelektualną ucznia w sposób naturalny, co znacznie zwiększa efektywność nauki języka obcego. W kontekście motywacji ucznia do nauki języka obcego konieczne jest uwzględnienie następujących czynników:

- status języka docelowego w kraju nauczania
Należy wziąć pod uwagę, czy nauczany język jest językiem oficjalnym (używany w zakresie prawa i administracji), regionalnym lub mniejszościowym czy po prostu językiem obcym, wpisanym w program kształcenia¹⁵. Jeśli w grę wchodzi status języka jako przedmiotu szkolnego, należy zastanowić się, czy jest on językiem obcym nowożytnym czy językiem martwym. Jeśli mamy do czynienia z językiem obym nowożytnym, należy z kolei zastanowić się, czy jest to przedmiot obowiązkowy (ocena pozytywna warunkuje promocję do klasy programowo wyższej oraz wlicza

¹³ M. Szałek, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań 2004, s. 50 i n.

¹⁴ Ibidem, s. 51.

¹⁵ W. Wilczyńska, J. Górecka, E. Mosorka, A. Nowicka, H. Skrivanek, B. Wojciechowska, *Wielojęzyczność a wykorzystanie w nauczaniu...*, s. 34-35.

się do średniej arytmetycznej na koniec roku szkolnego/semestru), czy nie. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, czy jest to pierwszy język nowożytny dla ucznia czy drugi/trzeci, itd., co zazwyczaj wiąże się ze zróżnicowaniem liczby godzin lekcyjnych przeznaczonych na naukę. Równie istotnym faktem jest to, czy uczniowie są zobligowani do zdawania egzaminu zewnętrznego z nauczanego języka, czy nie, ponieważ motywator w postaci tzw. egzaminu doniosłego znacząco wpływa na ich nastawienie i postawy względem nauki.

- dystans typologiczny pomiędzy językiem pierwszym ucznia a językiem docelowym

Dystans typologiczny pomiędzy językami to inaczej stopień pokrewieństwa formalnego (zmierzonego za pomocą porównań językoznawczych) pomiędzy językami lub rodzinami języków¹⁶. Zakłada się, że im bardziej języki są ze sobą spokrewnione, tym większe jest prawdopodobieństwo pojawienia się wpływów pomiędzy nimi. Oczywiście jest, że wpływy te mogą być pozytywne lub negatywne.

- nastawienia ucznia do języka i kultury, którą dany język reprezentuje
Nastawienie ucznia zarówno do języka, jak i kultury, którą ten ostatni reprezentuje, wywiera duży wpływ na motywację do nauki. Pozytywne nastawienie sprzyja uczeniu. Należy zaznaczyć, że nastawienie, z którym uczniowie przychodzą na lekcję, może wynikać zarówno z ich osobistych doświadczeń i przeżyć, jak i obrazu języka i kultury, który jest przekazywany przez ich otoczenie (rodzina, przyjaciele, mass media).

- dystans psychotypologiczny pomiędzy językiem pierwszym ucznia a językiem docelowym

Dystans psychotypologiczny jest definiowany jako różnica „między obiektywnym stopniem pokrewieństwa językowego a subiektywną jego oceną, dokonaną przez uczącego się/użytkownika tych języków”¹⁷. To właśnie psychotypologia kształtuje wpływy międzyjęzykowe (lub – innymi słowy – wiedzę i umiejętności transwersalne, o których była mowa we wcześniejszej części niniejszego artykułu).

- warunki organizacji nauki języka

Przez warunki organizacji nauki języka należy rozumieć decyzje podjęte na szczeblu polityki lokalnej, krajowej lub międzynarodowej, które mają znaczący wpływ na przebieg procesu uczenia się i nauczania języków obcych. Chodzi tu przede wszystkim o liczbę języków obecnych w szko-

¹⁶ Z. Chłopek, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011, s. 155.

¹⁷ Ibidem, s. 156.

łach, liczbę godzin lekcyjnych im poświęconych oraz układ tych godzin nie tylko w tygodniowym planie lekcji, ale również w ramowym planie nauczania.

4. Nauczanie języków obcych w Polsce

Polska polityka językowa wpisuje się w europejskie wytyczne dotyczące procesu kształcenia. Głównych osi kształcenia językowego należy szukać w podstawie programowej obowiązującej od roku szkolnego 2009/2010, która nawiązuje do zaleceń zawartych w *ESOKJ*¹⁸. Po pierwsze, nauka języka obcego rozpoczyna się już obowiązkowo w pierwszej klasie szkoły podstawowej (tzw. 1. i 2. etap edukacyjny). W gimnazjum (3. etap edukacyjny) i szkole ponadgimnazjalnej uczniowie uczą się obowiązkowo dwóch języków obcych. Trzeba też zaznaczyć, że począwszy od gimnazjum, nauka JO odbywa się w oddziałach międzyklasowych: uczeń ma nie tylko możliwość wybrania języków, których chce (i musi) się uczyć, ale również grupy, która odpowiada jego poziomowi językowemu. Poniższe tabele pokazują, jak wzrosła liczba uczących się języków obcych w przeciągu kilku lat¹⁹:

Tabela 1. Języki obce w szkole podstawowej w Polsce

Liczba języków obcych szkoła podstawowa PL	Odsetek uczniów [%]		
	2005	2007	2010
0	–	45,5	2,3
1	–	53,2	83,8
2	–	1,3	13,9

Tabela 2. Języki obce w gimnazjum w Polsce

Liczba języków obcych gimnazjum PL	Odsetek uczniów [%]		
	2005	2007	2010
0	–	1,9	1,8
1	–	89,6	32,9
2	–	8,5	65,3

¹⁸ Podstawa programowa z komentarzami. Tom3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf, [dostęp: 18.08.2015].

¹⁹ Źródło: Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie 2012, <http://www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1650/kdfl2012-pl.pdf>, [dostęp: 16.08.2015].

Tabela 3. Języki obce w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce

Liczba języków obcych szkoła ponadgimnazjalna PL	Odsetek uczniów [%]		
	2005	2007	2010
0	–	0,8	2,7
1	–	19,9	24,9
2	–	79,3	72,4

W ciągu całego cyklu kształcenia (szkoła podstawowa – gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna) uczeń może uczyć się nawet trzech różnych języków obcych, przy czym ten sam język musi zostać wybrany przez ucznia dwa razy w ciągu obowiązkowej skolaryzacji. Poniższa tabela pokazuje możliwości, jakie daje uczniowi polska szkoła, w kontekście nauki języków obcych.

Tabela 4. Języki obce w polskiej szkole

Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Liceum
Pierwszy język obcy		
	Drugi język obcy	

lub

Pierwszy język obcy	Trzeci język obcy
	Drugi język obcy

lub

Pierwszy język obcy		
	Drugi język obcy	Trzeci język obcy

Tabela 5. Wymagania szczegółowe związane z rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej

etap I szkoła podstawowa (kl. I – III)	etap II szkoła podstawowa (kl. IV – VI)	etap III gimnazjum	etap IV szkoła ponadgimnazjalna
Uczeń: – wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka (motywacja do nauki języka obcego), – w nauce języka obcego no-wożytnego potrafi korzystać ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych.	Uczeń: – dokonuje samooceny (np. przy tworzeniu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, zapamiętywanie nowych wyrazów), – korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. encyklopedii, mediów) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, – stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznane słowa i zwroty), – posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).	Uczeń: – dokonuje samooceny (np. przy pomocy portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów, korzystanie kultury w języku obcym), – uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, – stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznane słowa i zwroty) i strategie kompensacyjne (np. opis, zastąpienie innym wyrazem w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu), – posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).	Uczeń: – dokonuje samooceny (np. przy pomocy portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów, korzystanie kultury w języku obcym), – uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, – stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznane słowa i zwroty) i proste strategie kompensacyjne (np. opis, zastąpienie innym wyrazem) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu / strategię kompensacyjną (np. parafraza, definicja), – posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

Nawiązania do polityki językowej promującej wielojęzyczność widoczne są również w treściach nauczania (czy, innymi słowy, wymaganiach szczegółowych), precyzyjnie opisanych dla każdego etapu edukacyjnego. Uczeń powinien dokonać samooceny swoich umiejętności językowych oraz technik uczenia się, a więc wykazać się pewną refleksyjnością, która, jak pisaliśmy, jest warunkiem koniecznym rozwijania kompetencji różnojęzycznej. Ponadto, uczeń powinien stosować zarówno strategie komunikacyjne (np. rozumienie tekstu, w którym występują nieznane słowa, zwroty, etc.) jak i kompensacyjne (np. parafraza, definicja), gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś słowa lub wyrażenia. I wreszcie, *last but not least*, uczeń powinien posiadać świadomość językową, czyli być świadomym różnic i podobieństw pomiędzy językami. Powyższe wytyczne zostały określone dla każdego etapu edukacyjnego i charakteryzują się (nieznacznie, niestety) rosnącą złożonością. W tabeli 5 zostały zacytowane fragmenty wymagań szczegółowych, związanych mniej lub bardziej z rozwijaniem kompetencji wielojęzycznej na każdym etapie edukacyjnym²⁰.

Tabela 6. Poziomy biegłości a polskie egzaminy zewnętrzne z języków obcych nowożytnych

Szkoła	Egzamin	Poziom biegłości
szkoła podstawowa	sprawdzian – ten sam test dla wszystkich uczniów	A1/A1+
gimnazjum	egzamin gimnazjalny – poziom podstawowy	A2
	egzamin gimnazjalny – poziom rozszerzony	A2+
szkoła ponadgimnazjalna	egzamin maturalny – poziom podstawowy	B1
	egzamin maturalny – poziom rozszerzony	B2
	egzamin maturalny – poziom dwujęzyczny	C1

Promowanie wielojęzyczności jest widoczne nie tylko w dokumentach regulujących pracę polskiej szkoły, ale również w systemie egzaminów zewnętrznych. Od roku szkolnego 2014/2015 na zakończenie każdego typu szkoły uczniowie przystępują do egzaminu z jednego języka obcego nowożytnego (szkoła podsta-

²⁰ R. Kucharczyk, *Wielojęzyczność w polskiej szkole – sukces czy porażka? Kilka słów o wdrażaniu w życie nowej podstawy programowej*, [w:] *Inspiracja – Motywacja – Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*, J. Sujecka-Zajac, A. Jaroszevska, K. Szymankiewicz, J. Sobańska-Jędrzych (red.), Warszawa 2014, s. 247-248.

wowa – sprawdzian, gimnazjum – egzamin gimnazjalny, szkoła ponadgimnazjalna – egzamin maturalny), przy czym sprawdzian i egzamin gimnazjalny są egzaminami obowiązkowymi, a egzamin maturalny jest egzaminem fakultatywnym. W przypadku egzaminu gimnazjalnego i maturalnego, mogą być one zdawane na poziomie podstawowym (egzamin obowiązkowy) i rozszerzonym (egzamin fakultatywny). Poziom egzaminów nawiązuje do skali biegłości językowej zaproponowanej przez *ESOKJ* (tabela 6).

5. Miejsce drugich języków obcych w polskiej szkole

Jak wynika z poprzedniej części artykułu, polska polityka językowa kładzie względnie duży nacisk na uczenie się i nauczanie języków obcych: jeden język jest przedmiotem obowiązkowym w szkole podstawowej, uczniowie uczą się obowiązkowo dwóch języków w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, a na zakończenie poszczególnych etapów edukacyjnych zdają egzamin zewnętrzny z języka obcego nowożytnego na określonym przez podstawę programową poziomie. Treści zawarte w tej ostatniej nawiązują mniej lub bardziej bezpośrednio do składowych kompetencji wielojęzycznej opisanej w *ESOKJ*. Należy się jednak zastanowić nad miejscem jakie zajmują tzw. drugie języki obce w polskim kontekście edukacyjnym. Poniższe dane pokazują, że pierwszym językiem obcym powszechnie nauczany w polskich szkołach jest język angielski²¹.

Tabela 7. Powszechność nauczania języków obcych w Polsce

Język	Rok szkolny Liczba ogółu uczniów [tys.]			
	2005/2006	2010/2011	2012/2013	2013/2014
angielski	4073,2	4515,2	4488,5	4417,6
francuski	197,9	143,1	137,5	127,7
niemiecki	2036,6	1808,5	1790,5	1713,8
rosyjski	367,9	240,8	231,0	211,6
inne	70,7	73,0	88,0	95,7

Dominująca pozycja języka angielskiego nie jest zaskakująca: jest to współczesna *lingua franca*, język komunikacji międzynarodowej, którego znajomość warunkuje sukces w różnych sferach życia. Co więcej, jest to język obcy, którego obecność najbardziej da się zauważyć w codziennym życiu w Polsce: język ten jest obecny w radiu, telewizji i innych mass mediach, nie mówiąc już o Internecie. Jak

²¹ Na podstawie Rocznika Statystycznego Rzeczypospolitej Polskiej 2014.

wskazuje raport IBE²², duży odsetek polskich uczniów korzysta również z lekcji dodatkowych z tego języka.

Nic więc dziwnego, że to właśnie język angielski jest językiem najczęściej wybieranym na egzaminach zewnętrznych: uczniowie uczą się go dłużej niż drugiego/trzeciego języka obcego i to w zdecydowanie większej liczbie godzin tygodniowo. Tabele poniżej ilustrują tę tendencję²³.

Tabela 8. Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego w 2014 r.

Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego		
Język	liczba uczniów	
angielski	PP	305 113
	PR	277 825
niemiecki	PP	46 868
	PR	23 684
rosyjski	PP	9 025
	PR	3 688
francuski	PP	1227
	PR	560
hiszpański	PP	359
	PR	117
włoski	PP	110
	PR	18

Tabela 9. Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego w 2014 r.

Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego		
Język	liczba uczniów	
angielski	PP	265 669
	PR	79 736
niemiecki	PP	33 648
	PR	4 355
rosyjski	PP	8 933
	PR	937
francuski	PP	2 211
	PR	719
hiszpański	PP	1 208
	PR	382
włoski	PP	566
	PR	198

²² *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC*, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/165-raport/raport-z-badania/europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc/854-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc.html>, [dostęp: 15.05.2015].

²³ Na podstawie informacji o egzaminach w 2014 dostępnych na stronie CKE. W tabeli uwzględniono tylko uczniów piszących tzw. arkusz standardowy, bez dostosowań.

Można więc przyjąć założenie, że taki stan rzeczy nie pozostaje bez wpływu na motywację uczniów do nauki drugiego języka obcego, ponieważ egzaminy zewnętrzne zawsze wywierają efekt na proces dydaktyczny²⁴. O ile tzw. efekt zwrotny egzaminu rzadko kiedy może być jednoznacznie pozytywny lub negatywny, o tyle w przypadku drugich języków obcych jest on raczej negatywny. Z doświadczeń dydaktycznych piszącego te słowa, jak również z rozmów, które autor artykułu przeprowadził z nauczycielami innych języków niż język angielski, jasno wynika, że uczniowie są średnio zmotywowani do nauki tych języków. Zjawisko to nasila się przede wszystkim w szkole średniej, kiedy uczniowie decydują o wyborze kierunku studiów, a tym samym o przedmiotach wybieranych na egzaminie maturalnym, a jak wynika z danych liczbowych przedstawionych we wcześniejszej części artykułu, uczniowie zdający egzamin maturalny z języka innego niż angielski są w mniejszości. Taki stan rzeczy wydaje się być potwierdzony wynikami badań prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Jak pokazuje wyniki *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych* przeprowadzonego w 2011 r., znajomość języków obcych, a zwłaszcza drugiego języka obcego²⁵, nie jest mocną stroną uczniów klas trzecich polskiego gimnazjum. Zaskakujący, a wręcz niepokojący jest fakt, że tylko 10% uczniów poddanych badaniu osiągnęło poziom A2, a więc poziom wymagany przez podstawę programową. 80% badanych uczniów nie osiągnęło nawet poziomu A1! Raport z pierwszego etapu *Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum (BUNJO)* również dostarcza ciekawych, z punktu widzenia niniejszego artykułu, informacji²⁶. Oferta językowa szkół gimnazjalnych jest dość ograniczona: w praktyce większość szkół proponuje naukę tylko dwóch języków, co oznacza brak możliwości wyboru. Jak zauważają autorki artykułu²⁷, „Model kształcenia językowego 1 + 2 (język ojczysty + dwa języki obce) przybiera w Polsce postać: język polski + język angielski + język niemiecki”. Taka sytuacja uwarunkowana jest następującymi czynnikami: dostępność do nauczycieli języków obcych, niewielka liczba uczniów czy też zainteresowanie uczniów nauką danego języka. Niepokojące jest również, że co trzeci dyrektor szkół objętych badaniem pozostaje sceptyczny co do zasadności obowiązkowej nauki dwóch języków obcych w gimnazjum. Uważają oni, że lepiej skupić się na nauce jednego języka, bo dałoby to zdecydowanie lepsze efekty, zwłaszcza u uczniów o niskim potencjale intelektualnym. Taki punkt widzenia pozostaje sprzeczny z odpowiedziami uczniów poddanymi badaniu, którzy uważają, że dość dobrze radzą sobie z nauką dwóch języków obcych. Należy też zauważyć, że uczniowie

²⁴ E. Zawadowska-Kittel, *Nowa matura z języków obcych: szanse i zagrożenia*, Piaseczno 2013, s. 51.

²⁵ Językiem poddanym badaniu był język niemiecki będący najczęściej nauczonym drugim językiem obcym w Polsce.

nie zdają sobie sprawy, że znajomość jednego języka może ułatwić transfer wiedzy, umiejętności i strategii uczeniowych w uczeniu się kolejnego języka. Co gorsze, 30% nauczycieli poddanych badaniu (nauczyciele języka angielskiego) również nie jest co do tego przekonanych.

6. Implikacje dydaktyczne dla drugich języków obcych

Z treści artykułu wynika dość jasno, że skuteczność nauki drugiego języka pozostawia wiele do życzenia. Pytanie, które samo z siebie się nasuwa, dotyczy tego, co należałoby zrobić, aby wzbudzić, a przede wszystkim podtrzymać motywację do nauki języków innych niż angielski? Być może rozwiązaniem systemowym byłoby wprowadzenie obowiązkowego egzaminu zewnętrznego z drugiego języka obcego, co wpłynęłoby na motywację instrumentalną uczących się. A być może należałoby rozwinąć i uzupełnić podstawę programową o następujące punkty, których inspiracją jest *Un Cadre de référence pour les approches plurielles*²⁶:

- a) wiedza – uczeń wie, że:
 - każdy język składa się z systemu znaków;
 - każdy język funkcjonuje według określonych reguł;
 - istnieje wiele języków;
 - języki mogą być do siebie podobne, ale mogą też różnić się;
- b) umiejętności – uczeń umie:
 - obserwować i analizować system znaków składający się na dany język;
 - obserwować i analizować reguły, według których dany język funkcjonuje;
 - dostrzec podobieństwa i różnice pomiędzy językami, które zna;
- c) umiejętności uczenia się – uczeń umie:
 - wykorzystać znajomość języków (ojczystego i obcego) do nauki kolejnego języka;
 - zastosować w nauce nowego języka strategie, które dotychczas stosował w nauce innego języka obcego;
 - odkryć, zastosować i ocenić nowe strategie nauki języka opierając się na własnych doświadczeniach językowych.

²⁶ A. Gajewska-Dyszkiewicz, K. Kutylowska, K. Paczuska, M. Szpotowicz, *Nauczanie języka angielskiego na podstawie wyników badania BUNJO*, „Języki Obce w Szkole” 2014, 4, s. 4-7.

²⁷ Ibidem, s. 5.

²⁸ <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx>, [dostęp: 18.08.2015].

Bibliografia

- Beacco J.-C. (et al.), *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Genève 2010.
- Candelier M. (et al.), *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Strasbourg 2012.
- Chłopek Z., *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011.
- Cybulska K., *Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2009.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Huver E., Springer C., *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Paris 2011.
- Kucharczyk R., *Wielojęzyczność w polskiej szkole – sukces czy porażka? Kilka słów o wdrażaniu w życie nowej podstawy programowej*, [w:] *Inspiracja - Motywacja - Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*, J. Sujecka-Zajac, A. Jaroszewska, K. Szymankiewicz, J. Sobańska-Jędrzych (red.), Warszawa 2014, s. 241-256.
- Robert J.-P., Rosen É., *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris 2010.
- Szałek M., *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań 2004.
- Wilczyńska W., Górecka, J., Mosorka E., Nowicka A., Skrivanek H., Wojciechowska B., *Wielojęzyczność a wykorzystanie w nauczaniu szkolnym różnorodności kontekstów edukacyjnych. Wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*, Poznań 2007.
- Zawadowska-Kittel E., *Nowa matura z języków obcych: szanse i zagrożenia*, Piaseczno 2013.

dr Eugenia Maksimowicz

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. 85 745 74 50

e-mail: maximovitch@interia.pl

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ БИБЛЕЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РАЗГОВОРНОМ СТИЛЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

STRESZCZENIE

Wykorzystanie frazeologizmów biblijnych w odmianie potocznej współczesnego języka rosyjskiego

Frazeologizmy biblijne często przenikają do naszego języka, wnosząc wzniosłą duchowość i wartość pouczającą. Liczne wyrażenia i cytaty zaczerpnięte z Biblii, utrwalone w postaci znanych powiedzeń, sentencji, używane są powszechnie w języku codziennym. Frazeologizmy pochodzenia biblijnego funkcjonują też w stylu potocznym języka, zarówno w jego różnorodnych formach ustnych, jak i pisemnych, np. w wypowiedziach dialogowych w tekstach literackich oraz publicystycznych, uczestnicząc w procesie charakteryzowania postaci literackich jako językowy środek stylistyczny.

Słowa kluczowe: styl potoczny, ustna odmiana języka, frazeologizmy biblijne, literatura piękna

SUMMARY

The use of biblical idioms in colloquial variety of modern Russian language

Biblical idioms quite often penetrate into our language, bringing the sublime spirituality and informative value. Numerous phrases and quotations taken from the Bible, fixed in the form of well-known sayings, maxims, are commonly used in everyday language. Idioms of biblical origin also function in the colloquial style of language, both in its various oral and written forms, for example, in the dialog statements in literary and journalistic texts, participating in the process of characterization of literary figures as a stylistic medium.

Key words: colloquial style, oral variety of language, biblical idioms, belles-lettres

Разговорный стиль, обладая в большей степени, чем другие стили, своеобразием языковых средств, выходящих за пределы кодифицированного литературного языка, занимает особое место в системе современных функциональных стилей. Разговорный стиль – это, прежде всего, стиль нашего повседневного общения. Традиционно его принято характеризовать как стиль диалога и стиль устной речи, хотя он используется и в письме – в личной переписке и в личных дневниках. Более того, с развитием интернета (в частности, с появлением блогов, социальных сетей, форумов) стало очевидно, что разговорный стиль является стилем письма ничуть не в меньшей мере, чем стили книжные. Как бы то ни было, говорим ли мы об устной или письменной речи, основная функция разговорного стиля – это общение. Он всегда используется в неофициальной обстановке, и говорящие непосредственно участвуют в коммуникации. Следовательно, разговорному стилю присущи спонтанность, непринуждённость, отсутствие чёткой структуры и логики изложения, перестройка речи на ходу, терпимость собеседников в отношении ошибок, эмоциональность.

Под разговорным стилем понимают особенности и колорит устно-разговорной речи носителей литературного языка¹. Отражение устного общения в письменных текстах (в диалогах художественной литературы или публицистики, в рекламных текстах) является имитацией такого общения, стилизацией разговорной речи средствами письменной речи².

Общими экстралингвистическими признаками, обуславливающими формирование разговорного стиля, являются неофициальность и непринужденность общения; непосредственное участие говорящих в разговоре; неподготовленность речи, ее автоматизм; преобладающая устная форма общения, при этом обычно диалогическая (хотя возможен и устный монолог). Обычной областью такого общения является бытовая, обиходная сфера.

В качестве наиболее общих специфических стиливых черт разговорного стиля речи выделяются непринужденный и даже фамильярный характер речи, эллиптичность средств выражения на всех языковых уровнях, конкретизированный (а не понятийный) характер речи, прерывистость и непоследовательность ее с логической точки зрения, эмоционально-оценочная

¹ М.Н. Кожина, *Стилистика русского языка: учебник для студентов пед. институтов по спец. «Русский язык и литература»*, Москва 1993, s. 213.

² Г.Я. Солганик, Т.С. Дроняева, *Стилистика современного русского языка и культура речи*, Москва 2005, s. 57.

информативность и аффективность. К типичным (но не специфичным) стилевым чертам разговорной речи относятся идиоматичность и известная стандартизованность, личностный характер речи. Все это находит яркое и последовательное отражение в составе употребляемых в этой сфере языковых единиц и особенностях их функционирования.

Библейская фразеология активно функционирует в речи, проникая во все сферы общения, в том числе и в разговорную. Библейские фразеологизмы часто присутствуют в нашей речи, принося в нее высокую духовность и поучительный оттенок. Библия – самая популярная книга человечества, многократно читаемая и повторяемая на церковных службах, на семейных чтениях. Не удивительно, что многие высказывания и цитаты стали крылатыми и часто употребляются в повседневной речи.

Большинство фразеологизмов библейского происхождения, зафиксированных в разговорном стиле, носит нейтральный характер (*всему свое время, зарыть (зарывать) талант (в землю), козел отпущения, манна небесная, не от мира сего, стереть (исчезнуть, пропасть) с лица земли*). Так, в контексте устной разговорной речи « - *Ждешь его возвращения как манн небесной*» [высказывание незнакомца в московском метро] выявлен пример употребления фразеологизма библейского происхождения *манна небесная* со значением «Что-либо желанное, крайне необходимое, редкое»³, возникшего на основе библейского сюжета, описанного в книге Исход. Манна – пища, которую Бог посылал иудейскому народу каждое утро с неба, когда «сыны Израиля» шли пустыней в страну обетованную [Исход, 16: 14-16, 31]. Еще один фразеологизм библейского происхождения *не от мира сего* со значением «О крайне не приспособленном к жизни человеке, о мечтателе, фантазере; о странном, наивном, доверчивом человеке»⁴, имеющий основной текст Евангелия от Иоанна: «Царство мое не от мира сего» [Иоанн, 18: 36], используется в контексте: « - *У меня соседка такая странная, как ... не от мира сего...*» [высказывание двоюродной сестры автора].

В диалогических единствах в текстах художественной литературы функционируют фразеологизмы библейского происхождения (*зарывать талант в землю, козел отпущения*). См.: фразеологизм *зарывать талант в землю* со значением «Губить свои способности, не использовать их, не давать им развиваться»⁵, восходящий к тексту Нового Завета: «Получивший же один талант пошел и закопал его в землю и скрыл серебро господина

3 Л.Г. Кочедыков, *Краткий словарь библейских фразеологизмов*, Самара 2006, s. 97.

4 А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова, *Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник*, Санкт-Петербург 1998, s. 380.

5 А.И. Молотков, *Фразеологический словарь русского языка*, Москва 1986, s. 170.

своего» [Матфей, 25: 18], выявлен в контексте: « - *Но у тебя талант, Егор! Ты не имеешь права зарывать его в землю!*» [Маринина 2005: 40]. Другой фразеологизм библейского происхождения *козел отпущения* со значением «Человек, на которого постоянно сваливают чужую вину, несущий ответственность за других»⁶, используется в контексте: « - *Не знаю, кто придумал махинацию с квартирой, но козла отпущения выбрали правильно – простоватого Романа Виноградова*» [Донцова 2007а: 311]. Источником данного фразеологизма послужил существовавший у древних евреев обряд: в день грехоотпущения первосвященник возлагал обе руки на голову живого козла в знак возложения на него всех грехов еврейского народа, после чего козел изгонялся в пустыню [Левит, 16: 21-22].

В публицистических текстах в жанре интервью выявлены примеры употребления фразеологизмов библейского происхождения *стереть (исчезнуть, пропасть) с лица земли, нет (нест) пророка в своем отечестве*. Фразеологизм библейского происхождения *стереть (исчезнуть, пропасть) с лица земли* со значением «Полностью уничтожить что-либо, разрушить до основания (подвергнуться уничтожению, истреблению)»⁷, восходящий к сказанию из Ветхого Завета о Каине: «Вот, Ты теперь сгоняешь меня с лица земли, и от лица Твоего я скроюсь, и буду изгнанником и скитальцем на земле; и всякий, кто встретится со мной, убьет меня» [Бытие, 4: 14], используется в контексте: «- *Мой дед прошел всю войну, а теперь памятник, посвященный героям Великой Отечественной, сотрут с лица земли!*» – возмущается Александра Кузнецова» [Аргументы и Факты 2006: 19]. Фразеологизм библейского происхождения *нет (нест) пророка в своем отечестве* со значением «Заслуги своих близких, соотечественников, часто не ценят, отдавая предпочтение авторитетам со стороны»⁸, имеющий основой евангельские тексты [Матфей, 13: 57; Марк, 6: 4; Лука, 4: 24; Иоанн, 4: 44]: «И сказал: истинно говорю вам: никакой пророк не принимается в своем отечестве» [Лука, 4: 24], используется в контексте: «- *Нет пророка в моем отечестве. Иисус Христос, Моисей, Магомет. Вот трое парнишек, которые мне интересны*» (из интервью с Б. Грачевским, основателем тележурнала «Ералаш») [Телесемь 2009: 4]. В данном случае окружающий контекст, наличие разговорной лексики (*парнишка* — разг. «мальчик, подросток») ⁹ способствуют созданию комического эффекта.

⁶ Л.Г. Кочедыков, *Краткий словарь...*, op. cit., s. 88.

⁷ Ibidem, s. 155.

⁸ А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова, *Словарь русской фразеологии...*, op. cit., s. 475.

⁹ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, *Толковый словарь русского языка*, Москва 1999, s. 493.

Часть фразеологизмов библейского происхождения, употребляемых в разговорном стиле, имеет книжный характер (*вавилонская башня*, *возвращаться* (*возвратиться*) *на круги своя*, *метать бисер перед свиньями*, *нести* (*принять*) *свой крест*). Однако книжные фразеологизмы библейского происхождения не доминируют в разговорном стиле, в отличие от других стилей (научного, публицистического, стиля художественной литературы). В устной разговорной речи зафиксировано употребление фразеологизма библейского происхождения *метать бисер перед свиньями* со значением *книжн.* «Говорить, объяснять что-либо тому (тем), кто не может понять и по достоинству оценить этого»¹⁰, восходящего к тексту Евангелия от Матфея: «Не давайте святыни псам и не бросайте жемчуга вашего перед свиньями, чтобы они не попрали его ногами своими и, обратившись, не растерзали вас» [Матфей, 7: 6]. См.: в контексте: « - Ты же знаешь, что говорить ему об этом бесполезно. Нечего метать бисер перед свиньями!» [О. Будько, 45 лет].

В художественных текстах, чаще всего в диалогах, активно функционируют книжные фразеологизмы библейского происхождения. Во фразеологизме библейского происхождения *вавилонская башня* со значением *книжн.* «Об очень высоком строении»¹¹, например, в контексте: « - *Вавилонскую башню нельзя увидеть, - ответил сирруф*» [Пелевин 2004: 186] отражен библейский сюжет о сооружении людьми в Древнем Вавилоне башни (столпа), описанный в книге Ветхого Завета Бытие [Бытие, 11]. Другой фразеологизм библейского происхождения *возвращаться* (*возвратиться*) *на круги своя* со значением *книжн.* «Вернуться к прежнему положению, состоянию»¹², восходящий к книге Екклесиаст Ветхого Завета: «Идет ветер к югу, и переходит к северу, кружится на ходу своем, и возвращается на круги своя» [Екклесиаст, 1: 6], используется в контексте: « - *Все возвращается на круги своя, - продолжал Устрелов, - ангел революции тихо отлетает от страны*» [Аксенов 2006: 6]. Фразеологизм библейского происхождения *нести* (*принять*) *свой крест* со значением *книжн. высок.* «Терпеливо переносить страдания, невзгоды, мириться со своей печальной участью»¹³, например, в контексте: « - *Ладно, я несла этот крест и потащу его дальше*» [Донцова 2007б: 91] восходит к Новому Завету Библии: «И кто не несет креста своего и идет за Мною, не может быть моим учеником» [Лука, 14: 27].

¹⁰ А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова, *Словарь русской фразеологии...*, op. cit., s. 47.

¹¹ Л.Г. Кочедыков, *Краткий словарь...*, s. 27.

¹² Ibidem, s. 37.

¹³ А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова, *Словарь русской фразеологии...*, op. cit., s. 315.

Пародийное использование в художественном контексте книжного высоко-го фразеологизма *нести (принять) свой крест* в сочетании с разговорными лексическими средствами (*ладно, потащущу*) создает яркий стилистический эффект.

Большая часть фразеологизмов библейского происхождения не утратила связи с первоисточником – Библией – и носит книжный характер. Однако постоянное употребление данных единиц в речи «стирает» в ряде случаев присущую им изначальную книжность, в результате чего происходит постепенный стилистический переход фразеологизма библейского происхождения из книжного в нейтральный, а затем, ввиду частого употребления в обиходной речи, в разговорный. Данный процесс подтверждается проведенным анализом современных фразеологических словарей. Так, в «Историко-этимологическом словаре русской фразеологии» (1998) А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степановой фразеологизмы библейского происхождения с пометой *разговорные* отсутствуют. В «Кратком словаре библейских фразеологизмов» (2006) Л.Г. Кочедыкова с пометой *разговорные* даются некоторые фразеологизмы: *всякой твари по паре, живого (целого) места нет, из одной глины (вылеплены), крошки (крохи) с барского стола (собирать, получать), на ветер говорить (слова бросать), с (от) головы до ног (пят), стыд и срам, убей меня Бог, хромать на оба колена (обе ноги)*. В «Школьном фразеологическом словаре русского языка» В.П. Жукова, А.В. Жукова (1989) с пометой *разговорные* даются следующие фразеологизмы библейского происхождения: *живого места нет (не осталось), беречь (хранить) как зеницу ока, как небо и земля, как осинový лист дрожать (задрожать, трястись, затрястись), капля в море, между небом и землей, наобум Лазаря, петь (запеть) Лазарем, язык прилип к гортани*. В «Словаре русской фразеологии» (2008) Е.А. Быстровой пометой *разговорные* обозначены следующие фразеологизмы библейского происхождения: *капля в море, пройти сквозь огонь и воду и медные трубы, Фома неверный*, а также указывается на принадлежность к разговорному стилю всех фразеологизмов с компонентом *Бог*: *Бог весть, Бог его знает, Бог, Боже ты мой!, Бог с тобой, с ним, с ней, с вами, с ними*.

В разговорном стиле фразеологизмы библейского происхождения, имеющие разговорную окраску, достаточно продуктивны (*хромать на оба колена (обе ноги), живого (целого) места нет, с (от) головы до ног (пят)*). Наибольшее количество примеров употребления разговорных фразеологизмов библейского происхождения отмечено в устной разговорной речи. См.: фразеологизм библейского происхождения *хромать на оба колена (обе ноги)* со значением *разг.* «О чем-либо, о ком-либо, находящемся в очень

плохом состоянии»¹⁴, восходящий к тексту Ветхого Завета: «И подошел Илия ко всему народу, и сказал: долго ли вам хромать на оба колена?» [Третья Книга Царств, 18: 21], зафиксирован в контексте: «- Пусть учит! ЕГЭ напишет, значит поступит. Я пока результатов не вижу, по крайней мере, математика у него **хромает на обе ноги**» [В.Н. Зеленова, 63 г.]. Другой фразеологизм библейского происхождения *из одной глины (вылеплены)* со значением *разг. ирон.* «Того же происхождения; о сходных в каком-либо отношении людях»¹⁵, например, в контексте: «- Такой же, как брат... **Жадный да вредный, из одной глины вылеплены с братцем, чего удивляться-то!**» [П.С. Прохорова, 82 г.] восходит к тексту Ветхого Завета, повествующему о том, что Бог вылепил первых людей из глины [Бытие, 2: 7].

В диалогах художественных текстов выявлены примеры активного употребления разговорных фразеологизмов библейского происхождения. См.: фразеологизм библейского происхождения *живого (целого) места нет* со значением *разг.* «Нет цельного, здорового, нетронутого»¹⁶ выявлен в контексте: «- **И жену свою потеряет! Всю брюликами обвесил, *живого места не оставил!***» [Донцова 2005: 12]. Фразеологизм возник на основе книги Псалтыри: «Нет целого места в плоти моей от гнева Твоего» [Псалтырь, 37: 4]. Фразеологизм библейского происхождения *с (от) головы до ног (пят)* со значением *разг.* «Целиком, полностью, сплошь; во всех отношениях, во всем»¹⁷, восходящий к тексту Ветхого Завета: «Поразит тебя Господь от подошвы ноги твоей до самого темени головы твоей» [Второзаконие, 28: 35], реализуется в контексте: «- Ты где это **шатаешься?** – *настороженно поинтересовался он.* — Пришла домой в десятом часу, мокрая **с головы до ног...** как *понимать это прикажешь?*» [Токарева 2007: 321].

Частое употребление находят в разговорном стиле фразеологические единицы с компонентом *Бог (Господь, Христос)*. См.: фразеологическая единица *не дай Бог* со значением *разг.* «Вернуться к прежнему положению, состоянию»¹⁸, например, в контексте: «Когда мы с Кабалье стояли на сцене Кремля и мне вручили этот сертификат, она сказала: «**Не дай Бог тебе им воспользоваться**» (из интервью с певцом Н. Басковым) [Аргументы и Факты 2008: 30]; фразеологическая единица *Бог с тобой (с ним, с ней, с ними, с вами)* со значением *разг.* «Как можно, зачем? (выражение несогласия,

¹⁴ Л.Г. Кочедыков, *Краткий словарь...*, op. cit., s. 168.

¹⁵ Ibidem, s. 76.

¹⁶ Ibidem, s. 63.

¹⁷ Ibidem, s. 146.

¹⁸ Ibidem, s. 37.

упрека, удивления, недовольства и т. п.)»¹⁹, например, в контексте: «- *Значит, все-таки нашелся мужчина, который сумел влюбить ее в себя? - Да Бог с вами, надо знать Аниту, чтобы все понимать так, как оно есть на самом деле! - рассмеялся Волков*» [Маринина 2005: 331]; фразеологическая единица *Ради Бога* со значением разг. «Пожалуйста (при усиленной просьбе)»²⁰, например, в контексте: «- *Никогда себе не прощу... - приговаривала себя Александра. - Перестань, ради Бога, мама! Вот уж этого на себя не бери. Вот уж это точно мое... - плакала Ника*» [Улицкая 2008: 562].

Таким образом, фразеологизмы библейского происхождения активно функционируют в разговорном стиле как в устной разговорной речи, так и в диалогических единствах в текстах художественной литературы и публицистики, выступая в качестве средства языковой характеристики персонажей. Доминирующую роль выполняют нейтральные фразеологизмы (*всему свое время, зарывать талант в землю, козел отпущения, манна небесная, не от мира сего, стереть (исчезнуть, пропасть) с лица земли*). Продуктивными являются разговорные фразеологизмы библейского происхождения (*живого (целого) места нет, из одной глины (вылеплены), с (от) головы до ног (пят), хромать на оба колена (обе ноги)*). В большом количестве в разговорном стиле представлены фразеологические единицы с компонентом *Бог* (*Бог с тобой (с ним, с ней, с ними, с вами), не дай Бог, ради Бога*). Книжные фразеологизмы библейского происхождения характеризуются низкой степенью продуктивности в разговорном стиле и используются в диалогических единствах художественных и публицистических текстов в сочетании с иноstileвыми лексико-фразеологическими средствами для создания стилистического эффекта (*вавилонская башня, возвращаться (возвратиться) на круги своя, метать бисер перед свиньями, нести (принять) свой крест*). Некоторые книжные и разговорные фразеологизмы библейского происхождения, зафиксированные в разговорном стиле, имеют эмоционально-экспрессивную окраску (*нести (принять) свой крест* (книжн. высок.), *из одной глины (вылеплены)* (разг. ирон.).

¹⁹ Е.А. Быстрова, А.П. Окунева, Н.М. Шанский, *Фразеологический словарь русского языка: около 1000 единиц*, Москва 2008, s. 32.

²⁰ А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, Л.А. Ломова, *Фразеологический словарь современного русского литературного языка*, Москва 2003, s. 19.

Библиография

- Кожина М.Н., *Стилистика русского языка: учебник для студентов пед. институтов по спец. «Русский язык и литература»* 1993.
- Солганик Г.Я., Дроняева Т.С., *Стилистика современного русского языка и культура речи*, Москва 2005.

Словари и справочники

- Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И., *Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник*, Санкт-Петербург 1998.
- Быстрова Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М., *Фразеологический словарь русского языка: около 1000 единиц*, Москва 2008.
- Жуков В.П., Жуков А.В., *Школьный фразеологический словарь русского языка: пособие для учащихся. - 2-е изд., переработанное*, Москва 2009.
- Кочедыков Л.Г., *Краткий словарь библейских фразеологизмов*, Самара 2006.
- Молотков А.И., *Фразеологический словарь русского языка*, Москва 1986.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., *Толковый словарь русского языка*, Москва 1999.
- Тихонов А.Н., Ломов А.Г., Ломова Л.А., *Фразеологический словарь современного русского литературного языка*, Москва 2003.

Список источников языкового материала

- Аксенов В.П., *Московская сага. Война и тюрьма*, Москва 2006.
- Донцова Д.А., *Эта горькая сладкая месть*, Москва 2007а.
- Донцова Д.А., *Верхом на «Титанике»*, Москва 2007б.
- Донцова Д.А., *Грапия с пропеллером*, Москва 2005.
- Маринина А.Б., *Закон трех отрицаний*, Москва 2005.
- Маринина А.Б., *Замена объекта*, Москва 2005.
- Пелевин В.О., *Generation «П»*, Москва 2004.
- Токарева В.С., *Неромантичный человек*, Москва 2007.
- Улицкая Л.Е., *Медя и ее дети*, Москва 2008.

Периодические издания

- „Аргументы и Факты” 2006, № 29.
- „Аргументы и Факты” 2008, № 42.
- „Телесемь” 2009, № 42.

dr Iwona Mokwa-Tarnowska

Politechnika Gdańska
Centrum Języków Obcych
tel. 58 34 72 308
e-mail: imtarn@pg.gda.pl

OD ZAJĘĆ TRADYCYJNYCH DO MOOCÓW – ROLE NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH

STRESZCZENIE

E-learning może stać się skutecznym środowiskiem uczenia się i nauczania przede wszystkim dzięki wytężonej pracy kompetentnego nauczyciela. Różne role, jakie musi on wypełniać, związane są z naturą procesu edukacyjnego prowadzonego online, na który ma wpływ przyjęta koncepcja metodyczna, instruktywistyczna lub konstruktywistyczna, liczba uczestników, struktura kursu, typy zasobów i aktywności oraz tematyka całego programu lub modułu. Inne zadania będą stawać przed nauczycielem języków obcych nadzorującym masowe, otwarte kursy internetowe, bowiem jego rolą będzie udzielanie studentom głównie wsparcia wyprzedzającego, a inne przed nauczycielem pracującym z małymi grupami, uczącymi się w środowisku w pełni lub częściowo e-learningowym. Zajęcia takie będą wymagały zastosowania różnych struktur wsparcia zarówno wyprzedzającego, jak i reaktywnego, akademickiego i nieakademickiego. Wpływ mechanizmów wsparcia pochodzącego od nauczyciela na skuteczność nauczania i uczenia się języka angielskiego w środowisku e-learningowym zostanie pokazany na przykładzie kursów i modułów internetowych dla grup o różnej liczebności.

Słowa kluczowe: e-learning, MOOC, wsparcie, nauczyciel, nauczanie języków obcych

SUMMARY

From traditional classes to MOOCs – roles of language teachers

Intensive teacher support is the major factor in e-learning being an effective learning and teaching environment. Different teacher's roles are associated with the specific nature of the online educational process, which results from the adopted educational paradigm, instructive or constructivist, the number of participants, the course structure together with its resources

and activities, as well as the subject matter of the e-learning programme or module. The teacher responsible for developing and supervising a massive open online course has to perform more varied activities and tasks than that working with small groups participating in an e-learning or blended learning programme. In the first case their work involves mainly pre-emptive support, in the second one both pre-emptive and many-layered responsive. Therefore their duties may include helping students solve not only their academic problems, but also non-academic ones. The paper shows how teacher support impacts the effectiveness of teaching and learning English during e-learning courses and modules for groups of a limited and unlimited number of participants.

Key words: e-learning, MOOC, support, language teacher, foreign language teaching

1. Wstęp

Łączenie tradycyjnych kursów języka obcego z komponentem e-learningowym może prowadzić do stworzenia bardziej wszechstronnych programów edukacyjnych, dzięki którym studenci będą mieli możliwość zdobycia szerokiej gamy umiejętności nie tylko językowych, ale także pozajęzykowych. Dlatego nowatorskie programy edukacyjne realizowane w całości lub częściowo w środowisku e-learningowym mają szanse przyczynić się do zwiększenia atrakcyjności absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. Trzeba jednak pamiętać o tym, że to nauczyciel sprawia, iż zajęcia e-learningowe mogą stanowić wartość dodaną. Oferują one bowiem większą różnorodność form edukacyjnych, zarówno jeśli chodzi o typy materiałów, czyli rodzaje zasobów i aktywności, jak i o sposoby interakcji. E-learning będzie jednak skutecznym środowiskiem uczenia się tylko dzięki wytężonej pracy kompetentnego nauczyciela. Różne role, jakie musi on przyjąć, związane są z naturą procesu edukacyjnego prowadzonego online, w którym wykorzystywane są obecnie różnorodne narzędzia Web 2.0. Nauczyciel języków obcych funkcjonujący w z informatyzowanym świecie powinien umieć: personalizować ścieżki edukacyjne poprzez odpowiedni dobór materiałów oraz środków przekazu; wciągać uczących się w interakcje stymulujące autentyczną komunikację opartą na własnych doświadczeniach; dzielić się z uczącymi się kontrolą nad procesem edukacyjnym; stymulować uczenie się oparte na aktywnościach kooperacyjnych i kolaboracyjnych; a także motywować do pracy poprzez zróżnicowane oceny formatywne i sumatywne, możliwe dzięki wykorzystaniu dostępnych narzędzi internetowych.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie ról nauczycieli języków obcych, które przyjmują oni na siebie w czasie prowadzenia kursów internetowych,

projektowanych i prowadzonych według różnych paradygmatów pedagogicznych, a także wykazanie, że wsparcie wyprzedzające i reaktywne pochodzące od nauczyciela ma wpływ na poziom satysfakcji uczestników z osiągniętych rezultatów. Przeprowadzone analizy typów wsparcia i efektów, jakie one przynoszą, zostały oparte na badaniach własnych i spostrzeżeniach innych badaczy zajmujących się uczeniem i nauczaniem w środowisku e-learningowym.

2. Wsparcie wyprzedzające i reaktywne

Bez względu na typ zajęć online, czyli zarówno takich, w których e-learning stanowi niewielki komponent, jak i takich, gdzie jest on jedynym środowiskiem uczenia się, nauczyciel odgrywa niezwykle ważną rolę. Jest on odpowiedzialny za cały proces edukacyjny. Po pierwsze, projektuje kurs i zawarte w nim struktury wsparcia, a po drugie, nadzoruje prace studentów i stymuluje różnego typu interakcje zachodzące między samymi studentami, studentami i nauczycielem, studentami i zastosowanymi technologiami oraz studentami i materiałami edukacyjnymi¹. Obowiązki nauczyciela internetowego mogą być całkowicie odmienne od tych, które ma on prowadząc zajęcia w tradycyjnej klasie. Obejmują one oprócz aktywności akademickich, odnoszących się bezpośrednio do nauczania, aktywności pozaakademickie, związane z administrowaniem kursu, monitorowaniem logów, aktywizowaniem studentów oraz z rozwiązywaniem nietypowych problemów, z jakimi borykają się dorośli uczący się. Oba typy wsparcia pochodzącego od nauczyciela mają charakter wyprzedzający lub reaktywny². Można je podzielić na trzy rodzaje: przed rozpoczęciem kursu, w trakcie jego trwania i po jego zakończeniu.

Wsparcie wyprzedzające przed rozpoczęciem kursu³ zwykle oferowane jest w trakcie spotkania organizacyjnego, dającego nauczycielowi możliwość poznania swoich studentów i stworzenia aktywnych grup wsparcia, a także przekazywane jest pocztą elektroniczną w postaci informacji potrzebnych uczestnikom do rozpoczęcia pracy online. Może też zostać udostępnione w formie wideo tutorialu,

¹ I. Mokwa-Tarnowska, *Struktury wsparcia a efektywność w środowisku e-learningowym*, „E-mentor” 2014, 2(54), s. 34-39.

² I. Mokwa-Tarnowska, *Struktury wsparcia...*, op. cit.; I. Mokwa-Tarnowska, *Support mechanisms in teaching technical writing in the online environment*, [w:] *International Language Teaching Conference: Seeking most effective methods at different levels – organisation, methodology, tools*, M. Chomicz, B. Trela (red.), Warszawa 2008, s. 163-168.

³ Wsparcie może pochodzić także od strony kursu, jej struktury, zasobów i aktywności, samych uczestników oraz innych osób; zob. I. Mokwa-Tarnowska, *E-learning i blended learning w nauce akademickim: Zagadnienia metodyczne*, Gdańsk 2015, s. 81-82, 127-133.

umieszczonego na stronie głównej kursu lub w sekcji informacyjnej znajdującej się na platformie wykorzystywanej przez uczelnię do prowadzenia kursów e-learningowych.

Najbardziej wieloaspektowe wsparcie wyprzedzające może mieć miejsce w trakcie trwania kursu. Może ono obejmować wysyłanie krótkich codziennych, cotygodniowych lub okazjonalnych wiadomości pocztą elektroniczną, których celem jest między innymi:

- przypomnienie studentom o rozpoczynającym się module/zadaniu;
- zachęcenie ich do korzystania ze strony kursu/nowo udostępnionych zadań;
- przypomnienie o zbliżającym się terminie nadsyłania prac pisemnych;
- sprawdzenie, dlaczego niektórzy studenci nie wykonali obowiązkowych quizów i ćwiczeń;
- poproszenie kursantów, którzy nie umieścili na stronie zadania swoich prac pisemnych, o wyjaśnienie, dlaczego tego nie zrobili;
- zyskanie pewności, czy studenci rozumieją udostępnione treści i czy język instrukcji jest wystarczająco zrozumiały.

Polega ono także na publikowaniu informacji organizacyjnych i merytorycznych na forach dyskusyjnych w celu nadania kursantom odpowiedniego tempa pracy i wskazania im, co powinni robić na danym etapie kursu. Dlatego też rolę nauczyciela jest:

- ogłaszanie daty rozpoczęcia nowego modułu, sekcji, projektu grupowego lub indywidualnego oraz przypominanie o zbliżających się terminach nadsyłania przez stronę kursu prac zaliczających moduł;
- inicjowanie, monitorowanie i sterowanie dyskusjami;
- aktywizowanie bardziej biernych uczestników dyskusji poprzez wyznaczanie im zadań, ról lub poprzez skupianie ich uwagi na wątkach dyskusji, w których mogliby wziąć aktywny udział;
- przydzielanie zadań grupowych lub indywidualnych w projektach grupowych.

Wsparcie wyprzedzające może być udzielane przy pomocy wielu różnych narzędzi typu Web 2.0 dostępnych na platformie internetowej lub w sieci. Mogą one być wykorzystane zarówno do komunikacji synchronicznej, jak i asynchronicznej, w czasie której nauczyciel udziela wskazówek, wyjaśnia trudniejsze zagadnienia, które uczący się będą musieli studiować samodzielnie lub ukierunkowuje uczących się poprzez wskazanie im obszarów problematycznych i sposobów rozwiązania trudnych zadań. Ponadto, dzięki wykorzystaniu dostępnych i łatwych w użyciu narzędzi, nadzorujący zajęcia online może umieszczać na stronie kursu ciekawostki dotyczące kultury, zabawne wypowiedzi językowe, dowcipy, obrazki, widoczki, które zachęcają studentów do częstszego logowania

się na stronie i które mogą stanowić uatrakcyjnienie wizualne oraz merytoryczne kursu.

Wsparcie wyprzedzające udzielane studentom w czasie trwania kursu może też polegać na udostępnianiu niektórych zasobów lub prostszych aktywności w czasie niesprecyzowanym w harmonogramie zajęć. Taki system organizacyjny zwykle zachęca studentów do częstszego odwiedzania strony materiałów e-learningowych i zwiększa ich zainteresowanie pracą w środowisku online.

Celem wsparcia wyprzedzającego oferowanego po zakończeniu kursu jest zmotywowanie studentów do dalszej nauki i pogłębiania swoich zainteresowań. Może ono polegać na wysyłaniu emaili ze wskazówkami, streszczeniami, podsumowaniami, analizami, z których uczący się mogliby korzystać po utracie dostępu do strony kursu, oraz na budowaniu grup wsparcia, których prymarnym zadaniem byłaby aktywizacja ich członków.

Studenci pracujący online często wymagają wsparcia reaktywnego. Pozbawieni go, zwykle tracą ochotę do wykonywania zadań, a nawet do logowania się na stronie kursu. Wsparcie reaktywne może mieć miejsce przed, w trakcie i po zakończeniu zajęć online, jednakże największy wpływ na przebieg procesu edukacyjnego ma wsparcie udzielane studentom przez nauczyciela w czasie nauki w środowisku e-learningowym.

Przed rozpoczęciem zajęć online praca nauczyciela będzie polegać na reagowaniu na zaistniałe problemy utrudniające studentom naukę. Zatem szybkie dostosowanie struktur wsparcia i wprowadzenie modyfikacji w tych elementach kursu, które już na samym początku są problematyczne, przyczyni się z pewnością do stworzenia bardziej efektywnego środowiska nauczania, które pozwoli na osiągnięcie zamierzonych efektów kształcenia. Dokonane zmiany przyczynią się także to większej personalizacji ścieżek edukacyjnych, a co za tym idzie do realizacji indywidualnych potrzeb uczącego się. Do najczęstszych modyfikacji będą należały:

- wprowadzenie dodatkowych ćwiczeń i quizów dla tych, dla których materiały kursowe są zbyt trudne;
- wprowadzenie treści poszerzających wiedzę przeznaczonych dla studentów posiadających wyższe kompetencje językowe, którzy mogliby się zniechęcić zbyt niskim poziomem wykonywanych zadań (w przypadku zajęć dla grup o niejednorodnym poziomie kompetencji);
- zmodyfikowanie udostępnionych quizów, jeśli pytania, które zawierają są zbyt trudne lub zbyt łatwe;
- udostępnianie poprawnych odpowiedzi lub podpowiedzi w zbyt trudnych quizach i korygowanie ich ustawień tak, by z quizów testowych stały się quizami edukacyjnymi, np. bez limitu podejść;
- sterowanie dyskusjami na forach w przypadku, gdy poziom ich jest nieadekwatny do założonego;

- korygowanie błędnych postów na forach lub wpisów w wiki czy w blogach, jeśli miałyby one doprowadzić do przyswojenia przez studentów niepoprawnych konstrukcji językowych lub kolokacji;
- sprawdzanie prac pisemnych i dostarczanie kursantom ocen formatywnych czyli kształcących, a także sumatywnych;
- wprowadzenie współoceniań, jeśli nauczyciel uzna, że pozytywnie aktywizuje kursantów.

Rolą wsparcia reaktywnego po zakończeniu kursu jest dalsze aktywizowanie uczących się. Zwykle polega ono na udzieleniu wskazówek studentom, którzy chcieliby pogłębić swoją wiedzę i umiejętności oraz kierowaniu osób pragnących dalej rozwijać kompetencje zdobyte na kursie do odpowiednich grup wsparcia, oczywiście o ile zdążyły one powstać.

Lista obejmująca wymienione wyżej sposoby wsparcia wyprzedzającego oraz reaktywnego z pewnością może być uzupełniona o inne zadania dotyczące specyficznych sytuacji i kursów. Głównym celem opisanego powyższych obowiązków było jednak pokazanie wieloaspektowości roli nauczyciela. To on właśnie powinien zdecydować, jakie metody aktywizacji i pomocy będą najbardziej efektywne w przypadku konkretnych studentów pracujących na danym kursie online.

Oczywiście zakres udzielanego wsparcia, zarówno wyprzedzającego, jak i reaktywnego, w wymienionych przedziałach czasowych, będzie zależeć od typu kursu e-learningowego (procentowego udziału zajęć online), jego charakteru (kurs obowiązkowy, wspomagający), tematyki (praktyczna nauka języka, historia literatury, językoznawstwo teoretyczne), umiejętności i wieku uczestników, a przede wszystkim od koncepcji metodycznej, według której został on zaprojektowany. Inne zadania staną przed nauczycielem pracującym na kursie instruktywistycznym, a inne przed nauczycielem nadzorującym zajęcia konstruktywistyczne.

3. Instruktywistyczne i konstruktywistyczne zajęcia online z małym wsparciem ze strony nauczyciela

Przyjęta koncepcja metodyczna wpłynie na zdecydowanie o wyzwaniach, które staną przed nauczycielem online. Ze zbioru opisanych powyżej ról i zadań projektanci kursu i prowadzący będą musieli wybrać te, które według nich przyczynią się do stworzenia najefektywniejszego środowiska pracy. Prowadzone obecnie kursy online, zarówno językowe, jak i z innych przedmiotów, są zazwyczaj skonstruowane według podejścia instruktywistycznego lub konstruktywistycznego⁴ jako dominanty. Można przyjąć, że każdy program e-learningowy zawiera elementy

⁴ T. Can, *Learning and teaching languages online: A constructivist approach*, „Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)” 2009, 3(1), s. 60-74.

charakteryzujące obie koncepcje. Różnica polega w zasadzie na procentowej wartości aktywności typowych dla instruktoryzmu i konstruktoryzmu. Narzędzia służące do tworzenia zajęć online mają rozbudowane funkcjonalności, a więc to nauczyciel może zdecydować, jaki kształt przyjmie jego program edukacyjny. Pomimo deklaracji twórców, jak to jest w przypadku systemu do zarządzania kursami Moodle, z założenia konstruktorystyczna platforma nadaje się do tworzenia zajęć typowo instruktorystycznych.

Przykładem kursów instruktorystycznych i konstruktorystycznych z małym wsparciem ze strony nauczyciela są MOOCi (*Massive Online Open Courses* – masowe otwarte kursy internetowe). Od roku 2012, tj. od powstania dwóch najbardziej znanych platform – platformy Coursera, założonej przez Andrew Ng oraz Daphne Koller, profesorów Stanford University, i platformy edX, stworzonej przez Massachusetts Institute of Technology i Harvard University – MOOCi zachęciły do nauki nowych zagadnień lub pogłębienia posiadanej już wiedzy oraz umiejętności kilkadziesiąt milionów ludzi, w tym tysiący Polaków. Wśród proponowanych kursów znalazły się także kursy językowe, rozwijające na przykład umiejętność pisania w języku angielskim akademickim, znajomość gramatyki i interpunkcji oraz nauczające podstaw teorii językoznawczych.

Wszystkie MOOCi oferowane obecnie przez dwie wspomniane amerykańskie platformy są uważane za instruktorystyczne (xMOOCi), zaś dostępne na brytyjskiej platformie FutureLearn – za konstruktorystyczne⁵. Trudno jednak znaleźć na nich kursy zaprojektowane ściśle i tylko zgodnie z wymienionymi paradygmatami edukacyjnymi. Różnią się one jedynie stopniem wykorzystania danej koncepcji. Najbardziej zróżnicowane metodycznie są kursy na Courserze. Dwie pozostałe platformy bardziej ujednoliciły ramy konstrukcyjne, narzucając twórcom programów online konkretne połączenie podejść. Nie oznacza to jednak, że na każdym kursie praca nauczycieli lub ich pomocników będzie polegała na tym samym. Ich role będą różne i zależne od podejścia metodycznego oraz typu kursu. Można jednak przyjąć, że bez względu na koncepcję MOOCa nauczyciel będzie raczej nadzorcą procesu dydaktycznego, niż jego aktywnym uczestnikiem⁶.

5 G.M. Johnson, *Instructionism and constructivism*, 2014, [online], <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490726.pdf>, [dostęp: 20.08.2015].

6 Dane, na podstawie których wysnułam przedstawione hipotezy dotyczące MOOCów pochodzą z raportów przygotowanych przez MIT oraz Harvard University (zob. A.D. Ho et al., *HarvardX and MITx: The first year of open online courses. HarvardX and MITx Working Paper No. 1*, 2014, [online], http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263, [dostęp 26.08.2015], University of Edinburgh (zob. MOOC Teams, *MOOCs @ Edinburgh 2013 – Report #1*, Edinburgh 2013), University of London (zob. B. Grainger, *Massive open online course (MOOC) Report*, London 2013), JISC (zob. Li Yuan, S. Powell, *MOOCs and open education: Implications for higher education: A white paper*, Bolton 2013) i University of British Columbia (zob. W. Engle, *UBC MOOC pilot: Design and delivery overview*, Vancouver 2014) oraz z badań i doświadczeń własnych, zdobytych na kursach oferowanych przez wspomniane platformy.

Według instruktoryzmu proces edukacyjny przebiegający w środowisku e-learningowym jest zdominowany przez nauczyciela, który przekazuje wiedzę w sposób asynchroniczny, transmitując ją w plikach tekstowych, graficznych oraz wideo i audio. Tak skonstruowane zasoby udostępniane są studentom online. Uczący się mają więc kontakt z nauczycielem wirtualnym, z którym mogą obcować poprzez nagrane wcześniej wykłady. Kompetencje, jakie studenci nabyli, są następnie sprawdzane w czasie różnego typu testów, głównie zamkniętych i niemodyfikowanych w czasie trwania programu online. Według G.M. Johnson, zawartość kursu instruktorystycznego jest ściśle określona, a największe znaczenie ma efekt finalny. Rolą nauczyciela, a ściśle rzecz biorąc systemu, który przekazuje ustawione przez niego progi zaliczające, jest wystawianie wyłącznie ocen sumatywnych. Prowadzone w ten sposób zajęcia są nieinteraktywne i nastawione są na osiągnięcie konkretnych, mierzalnych celów. Na kursach typu MOOC, które zawsze charakteryzują się mniejszym lub większym wsparciem wyprzedzającym ze strony nauczyciela i minimalnym wsparciem reaktywnym z jego strony lub całkowitym jego brakiem, motywująca rola nauczyciela jest bardzo zminimalizowana, a jego praca koncentruje się głównie na przygotowaniu struktur wsparcia przed rozpoczęciem kursu.

Dla konstruktywizmu istotne są zupełnie inne zasady. W procesie edukacyjnym najważniejszą rolę odgrywa uczący się, a nie nauczający. Program nauczania nakierowany jest na indywidualne potrzeby i zainteresowania studenta, a więc może ulegać modyfikacjom w trakcie trwania. Uczestnicy zajęć wspólnie budują wiedzę i dochodzą do nowych znaczeń. Nauczyciel jedynie nadzoruje ten proces – nie jest jego aktywnym uczestnikiem. Twórcy narzędzi i kursów e-learningowych starają się zastosować te zasady. Zajęcia konstruktywistyczne są więc bardziej interaktywne niż instruktorystyczne. Studenci motywowani są do pracy głównie poprzez zadania otwarte, projekty zespołowe, współlocenie swoich prac oraz poprzez ewaluację formatywną, czyli kształcącą.

Idee konstruktywistyczne można odnaleźć w kompozycji MOOCów językowych na platformie FutureLearn. Po pierwsze widać, że dla ich twórców najważniejsza jest interakcja pomiędzy uczącymi się. Wykłady przygotowane wcześniej w postaci tekstu i/lub materiału wideo poprzedzane są forami dyskusyjnymi i pytaniami do kursantów. Często w jednym oknie prezentowany jest zasób, czyli tekst wyjaśniający, na przykład jakiś problem gramatyczny, lub film pokazujący na przykład scenkę ilustrującą użycie idiomów, a w sąsiadującym widoczne jest otwarte forum dyskusyjne z wątkami zachęcającymi studentów do analizy przedstawianego materiału. Wśród aktywności można znaleźć projekty badawcze i zadania grupowe, często oparte na tematyce proponowanej przez uczących się lub zainicjowane przez nich samych. Jeśli pojawiają się testy z pytaniami zamkniętymi, to ich funkcją nie jest sprawdzanie zdobytej wiedzy, ale edukowanie

kursantów. Dlatego też liczba podejść do nich jest nieograniczona. Wielokrotnie i bez ograniczenia czasowego można wykonywać quizy polegające na przykład na wpisywaniu brakujących słów lub na wybieraniu poprawnych odpowiedzi gramatycznych.

Ocenianie w MOOCach konstruktywistycznych to zadanie uczących się, którzy wzajemnie opiniują sobie swoje prace pisemne i projekty przesłane przez stronę kursu. Nauczyciel jedynie przygotowuje wcześniej ramy określające zawartość merytoryczną ocen, czyli pytania otwarte lub zagadnienia, które uczący się muszą wziąć pod uwagę przy ocenianiu. W zależności od typu zadań, nauczyciel przygotowuje menu rozwijalne ze zwerbalizowanymi przez siebie ocenami lub wpisuje w komentarzu jedynie sugestię, jak mają one być wyrażone.

Konstruktywistyczne platformy umożliwiają kursantom korzystanie z narzędzi Web 2.0, które zachęcają ich do różnych interakcji. Część wspomnianych w poprzedniej sekcji ról nauczyciela przejmuje więc system. Zatem uczestnicy mogą zapisywać refleksje na temat swoich postępów, co jest zgodne z konstruktywistycznym rozumieniem procesu edukacyjnego, w którym nie efekt uczenia się jest istotny, lecz sam proces zdobywania wiedzy i umiejętności⁷. W MOOCach oferowanych przez FutureLearn zaangażowanie w uczenie się jest zwizualizowane na ekranie przy pomocy paska postępu w zakładce „rzeczy do zrobienia”. Przy pomocy wbudowanego narzędzia platforma umożliwia także „śledzenie” kursantów. Celem tej aktywności jest zachęcenie studentów do wzajemnego uczenia się i zmotywowanie ich do większego wysiłku. Rośnie bowiem prestiż tego, kto wzbudza większe zainteresowanie wśród kursantów. Liczba osób „śledzących” jest oczywiście widoczna.

W podobny sposób jak MOOCi, czyli kursy z niedużym wsparciem ze strony nauczyciela, konstruowanych jest wiele innych zajęć online, w tym językowych. Na razie jednak dominują w edukacji pogromy instruktywistyczne, które są tańsze do zrealizowania, gdyż nie wymagają użycia skomplikowanych lub licencjonowanych narzędzi. Oferowane w nich struktury wsparcia pochodzącego od nauczyciela są zwykle dość nieliczne i uproszczone, bowiem ograniczają się do przygotowania materiałów dydaktycznych, w tym zadań, przesłania ocen za wykonanie prac pisemnych oraz prowadzenia lub inicjowania dyskusji na forum.

Przykładami takich kursów są krótkie moduły e-learningowe poświęcone rozwijaniu umiejętności pisania CV, resume i listu motywacyjnego, które wspomagają moje zajęcia z języka angielskiego, prowadzone przeze mnie w sposób tradycyjny na Politechnice Gdańskiej. Ponieważ z założenia na każdy temat przeznaczone są 2 do 4 godzin pracy online, nie zaplanowałam rozbudowanych struktur wsparcia wpisanych w sam kurs e-learningowy. Ponadto spotykam wszystkich studentów

7 S. Bayne, J. Ross, *The Pedagogy of the Massive Open Online Courses: the UK view*, York 2013.

raz w tygodniu w sali wykładowej, a więc w razie potrzeby mogę wytłumaczyć wszystkie niejasności i pomóc im w rozwiązaniu wszystkich problemów. Na zakończenie semestru studenci wypełniają ankiety dotyczące zarówno zdobytych umiejętności, jak i pracy w środowisku e-learningowym. Zawsze pojawia się w nich pytanie o temat wsparcia, jakie otrzymali od nauczyciela. Zdecydowana większość respondentów uważała, że było ono wystarczające (tab. 1). Jedynie nieznaczna liczba osób nie miała na ten temat zdania – zwykle ankiety wypełnia od 130 do 150 studentów różnych wydziałów.

Tabela 1. Wsparcie uzyskane od nauczyciela w czasie realizacji modułów internetowych [%]

Czy Twój nauczyciel udzielił Ci wystarczającego wsparcia?	Tak	Nie	Nie mam zdania
Semestr letni 2011/2012	100	0	0
Semestr zimowy 2012/2013	100	0	0
Semestr letni 2012/2013	100	0	0
Semestr zimowy 2013/2014	90	0	10
Semestr letni 2013/2014	100	0	0
Semestr zimowy 2014/2015	93	0	7
Semestr letni 2014/2015	100	0	0

Niektórzy uczący się dodali komentarze przy swoich odpowiedziach. Kilka osób stwierdziło, że informacja zwrotna od nauczyciela z wyjaśnieniami na ich zapytania, udzielona w emailu, nie była natychmiastowa, a pojawiała się po kilku godzinach lub następnego dnia, co utrudniło im pracę. Według nich pewne zadania pisemne woleliby wykonywać w sali wykładowej, ponieważ pomoc nauczyciela jest wtedy natychmiastowa. Większość z badanych nie pracowała wcześniej w środowisku e-learningowym, a więc nie była przyzwyczajona do wykonywania aktywności online. Dlatego odpowiedzi nauczyciela przychodzące najpóźniej następnego dnia spowalniały tempo ich pracy. Dopiero od roku akademickiego 2014/2015 studenci części kierunków Politechniki Gdańskiej uczą się dość często z materiałów interaktywnych wspomagających zajęcia przedmiotowe, umieszczonych na przykład na uczelnianej platformie Moodle. Niektóre wydziały wprowadziły też zajęcia typu blended. Z pewnością dalsze badania nad wpływem pracy nauczyciela internetowego pokażą, które ze wspomnianych ról zwiększą efektywność zajęć online.

4. Kursy z ograniczoną liczbą uczestników i z dużym wsparciem ze strony nauczyciela

Kursy z dużym wsparciem nauczyciela mają zawsze ograniczoną liczbę uczestników, waha się ona zwykle od kilkunastu do dwudziestu kilku osób. Pod względem liczebności przypominają one więc zajęcia prowadzone w tradycyjnej klasie. W programach online dla takich grup nauczyciel może przyjąć na siebie różne role, które zostały już przedstawione w niniejszym artykule. Szczególnie w przypadku studentów pracujących tylko w środowisku internetowym, wsparcie pochodzące od nauczyciela musi być bardzo wieloaspektowe. Będzie ono dotyczyło zarówno kwestii akademickich i pozaakademickich, czyli na przykład pomocy w uzyskaniu dostępu do odpowiednich programów lub w używaniu potrzebnych narzędzi. Ormond Simpson⁸ podaje wiele przykładów problemów studentów internetowych, z którymi borykał się w czasie wykonywania obowiązków tutora internetowego. Między innymi wspomina o pomocy studentom mającym problemy z koncentracją, z pracą w samotności w środowisku e-learningowym, z dotrzymaniem terminów nadsyłania prac, a także muszącym rozwiązać problemy osobiste uniemożliwiające kontynuowanie kursu.

W latach ubiegłych studenci starszych lat, doktoranci i pracownicy Politechniki Gdańskiej mogli brać udział w prowadzonych przez mnie jednosemestralnych kursach pisania tekstów technicznych w języku angielskim. Wszystkie edycje przeprowadzone zostały tylko w środowisku e-learningowym, na platformie Moodle. Były to kursy o średnim poziomie wsparcia wyprzedzającego i wysokim poziomie wsparcia reaktywnego pochodzącego od nauczyciela. Struktury wsparcia wyprzedzającego były zakodowane w budowie zasobów, quizach edukacyjnych i modularności. Nie zawierały one jednak samouczków wideo oraz plików z odpowiedziami na często zadawane pytania (FAQ). Natomiast role nauczycielki należące do wsparcia reaktywnego były bardzo rozbudowane i zróżnicowane, zgodne z opisanymi w niniejszym artykule.

Większość uczestników kursów – od kilku do dwudziestu kilku uczestników w edycji – oceniła bardzo pozytywnie wsparcie nauczyciela (tabela 2). Nikt z uczestników nie napisał w ankietach wypełnianych na koniec semestru, że wsparcie to powinno obejmować dodatkowe aktywności. Kursanci uznali, że zawsze szybko otrzymywali odpowiedzi na przesyłane przez stronę kursu pytania oraz że były one wyczerpujące i pomagały im osiągnąć zamierzone cele. Ponadto podobały im się dodatkowe zadania i quizy, które nauczycielka udostępniła po

⁸ O. Simpson, *Supporting students for success in online and distance education*, New York 2012, s. 18-19.

zdiagnozowaniu problemów językowych pojawiających się w pracach pisemnych. Bardzo pozytywnie zostały też odebrane oceny kształtujące, przesyłane przez nią po sprawdzeniu tekstów zaliczających poszczególne moduły.

Tabela 2. Wsparcie uzyskane od nauczyciela w czasie realizacji jednosemestralnych kursów nauki pisanie tekstów technicznych w języku angielskim [%]

Czy Twój nauczyciel udzielił Ci wystarczającego wsparcia?	Zdecydowanie tak	Tak	Nie	Nie mam zdania
Semestr letni 2011/2012	88,89	11,11	0	0
Semestr zimowy 2012/2013	100,00	0,00	0	0
Semestr letni 2012/2013	87,50	12,50	0	0
Semestr zimowy 2013/2014	79,17	20,83	0	0
Semestr letni 2013/2014	100,00	0,00	0	0

Różne techniki motywacyjne zachęcające do aktywności online i kontynuowania kursu – np. wpisy na forum przypominające o rozpoczęciu modułu i zbliżaniu się terminu ostatecznego na nadsyłanie prac, indywidualne emaile do części uczestników kursu z prośbą o podanie przyczyny małej aktywności, dodatkowe, krótkie zadania pojawiające się w niezapowiedzianym terminie – przyczyniły się do wysokiego poziomu zadowolenia uczestników z uzyskanych umiejętności pisania tekstów technicznych. Wszyscy kursanci wyrazili chęć ponownego udziału w językowych kursach internetowych o podobnym charakterze. Na podstawie przeprowadzonych ankiet można więc wysunąć hipotezę, że kursy językowe o dużym wsparciu ze strony nauczyciela pozwalają na skuteczne osiągnięcie zamierzonych celów. Z pewnością wymaga ona jednak dalszej weryfikacji w czasie badań nad zajęciami online kształcącymi inne umiejętności językowe.

5. Uwagi końcowe

W literaturze przedmiotu brak jest prezentacji wyników badań pokazujących, jaki wpływ ma wprowadzenie różnych struktur wsparcia pochodzącego od nauczyciela do środowiska e-learningowego. Można postawić hipotezę, że twórcy dotychczasowych programów internetowych nie eksperymentują i nie projektują, a także nie prowadzą zajęć dokładnie o tej samej zawartości merytorycznej i zróżnicowanym gradacyjnie lub ilościowo poziomie wsparcia płynącego od nauczyciela. Kursów online jest na razie mniej niż tradycyjnych, odnosi się to także do kursów językowych, i takie eksperymenty byłyby trudne do przeprowadzenia, a nawet nieetyczne. Wiadomo bowiem, że kursy o niskim wsparciu reaktywnym ze strony nauczyciela, np. MOOCi, mają bardzo wysoki stopień rezygnacji, wy-

noszący ponad 90%⁹. Jak pokazują raporty przedstawiające analizy danych zebranych z ankiet wypełnianych przez ich uczestników¹⁰, trudno na razie stwierdzić, jakie dokładnie są przyczyny tego, że MOOCi kończy średnio jedynie od kilku do kilkunastu tysięcy z zapisanych na początku kilkudziesięciu¹¹ lub kilkuset tysięcy osób. Z wypowiedzi podawanych przez niektórych kursantów można przypuszczać, że jednym z powodów jest niskie wsparcie reaktywne płynące od nauczyciela¹². Prawdopodobnie z tej właśnie przyczyny Wydział Prawa na Uniwersytecie Harwarda oferował kurs na temat praw autorskich na platformie edX z ograniczoną liczbą uczestników – do 500. Jak informował, prowadziło go tylko 21 nauczycieli. Na stronie www.wladze.wydzialu.tlumaczyly, że wysokiej jakości edukacja prawnicza powinna odbywać się w małych grupach e-learningowych, pracujących pod ścisłym nadzorem nauczyciela, których uczestnicy mają możliwość przedyskutowania z nim trudnych zagadnień.

Nie tylko wsparcie pochodzące od nauczyciela ma wpływ na efektywność nauczania online, ma je także wsparcie płynące od samej struktury programu, użytych narzędzi, typu i konstrukcji zasobów oraz aktywności, a także koncepcji pedagogicznej, według której zbudowano i przeprowadzono kurs w środowisku e-learningowym. Jednakże skutki wynikające z ról, jakie przyjmuje na siebie nauczyciel tworzący i nadzorujący zajęcia online są widoczne w badaniu efektywności programu edukacyjnego oraz poziomu zadowolenia uczących się w tych warunkach. Bez ciężkiej pracy, wielogodzinnej pracy nauczyciela¹³, nawet najlepsze technologie nie umożliwią stworzenia skutecznych materiałów dydaktycznych.

Bibliografia

- Bayne S., Ross J., *The Pedagogy of the Massive Open Online Courses: the UK view*, York 2013.
- Can T., *Learning and teaching languages online: A constructivist approach*, „Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)” 2009, 3(1), s. 60-74.
- Clow D., *MOOCs and the funnel of participation*, [w:] *Third Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK 2013)*, 8-12 April, Leuven, Belgium 2013.

⁹ D. Clow, *MOOCs and the funnel of participation*, [w:] *Third Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK 2013)*, 8-12 April, Leuven, Belgium 2013; C. Parr, *Not staying the course*, *Times Higher Education*, May 10, 2013, [online], <http://www.insidehighered.com/news/2013/05/10/new-study-low-mooc-completion-rates#ixzz367oaskXQ>, [dostęp: 03.09.2015].

¹⁰ Wykaz raportów dot. MOOCów zob. przypis nr 6.

¹¹ MOOCi mają średnio kilkadziesiąt tysięcy zarejestrowanych użytkowników, zob. S. Kolowich, *Coursera takes a nuanced view of MOOC dropout rates*, *The Chronicle of Higher Education*, 2013, [online], <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/coursera-takes-a-nuanced-view-of-mooc-dropout-rates/43341>, [dostęp: 03.09.2015].

¹² S. Bayne, Prezentacja na konferencji *Media and Learning conference*, Brussels, December 2013.

¹³ Nawet w MOOCach jest ona liczona na kilka do kilkunastu godzin tygodniowo.

- Engle W., *UBC MOOC pilot: Design and delivery overview*, Vancouver 2014.
- Grainger B., *Massive open online course (MOOC) Report*, London 2013.
- Ho A.D. et al., *HarvardX and MITx: The first year of open online courses. HarvardX and MITx Working Paper No. 1*, 2014, [online], http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263, [dostęp: 26.08.2015].
- Johnson G. M., *Instructionism and constructivism*, 2014, [online], <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490726.pdf>, [dostęp: 20.08.2015].
- Kolowich S., *Coursera takes a nuanced view of MOOC dropout rates. The Chronicle of Higher Education*, 2013, [online], <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/coursera-takes-a-nuanced-view-of-mooc-dropout-rates/43341>, [dostęp: 03.09.2015].
- Li Yuan, Powell S., *MOOCs and open education: Implications for higher education: A white paper*, Bolton 2013.
- Mokwa-Tarnowska I., *Support mechanisms in teaching technical writing in the online environment*, [w:] *International Language Teaching Conference: Seeking most effective methods at different levels – organisation, methodology, tools*, M. Chomicz, B. Treła (red.), Warszawa 2008.
- Mokwa-Tarnowska I., *Struktury wsparcia a efektywność w środowisku e-learningowym*, „E-mentor” 2014, 2(54).
- Mokwa-Tarnowska I., *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim: Zagadnienia metodyczne*, Gdańsk 2015.
- MOOC Teams, *MOOCs @ Edinburgh 2013 – Report #1*, Edinburgh 2013.
- Parr C., *Not staying the course*, *Times Higher Education*, May 10, 2013, [online] <http://www.inside-highered.com/news/2013/05/10/new-study-low-mooc-completion-rates#ixzz367oaskXQ>, [dostęp: 03.09.2015].
- Simpson O., *Supporting students for success in online and distance education*, New York 2012.

mgr Monika Nader-Cioczek

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Wydział Humanistyczny, Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej

tel. 81 53 38 892

e-mail: monika.nader@poczta.umcs.lublin.pl

O ZASTOSOWANIU TŁUMACZENIA AVISTA W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH

STRESZCZENIE

Postępująca globalizacja, informatyzacja i integracja wpływają na zmieniające się wymagania pracodawców. Coraz częściej poszukuje się osób, które sprawnie poruszają się w obrębie przynajmniej jednego języka obcego i języka ojczystego. Wzrasta też zapotrzebowanie na specjalistów-tłumaczy. Zmienia się więc postrzeganie translacji, staje się ona coraz bardziej atrakcyjnym elementem programów studiów. Tłumaczenie avista polega na tłumaczeniu ustnym tekstu pisanego, najczęściej bez przygotowania. Jest to forma pośrednia pomiędzy przekładem a tłumaczeniem ustnym. Dzięki temu tłumaczenie avista może być skuteczną formą rozwijania kompetencji translatorskich oraz ogólnych językowych. W konsekwencji umiejętność tłumaczenia avista może stanowić odpowiedź na bieżące potrzeby studentów, uczelni wyższych oraz rynku pracy. Celem artykułu jest prezentacja opinii na temat zastosowania tłumaczenia avista w dydaktyce, a także informacji zebranych metodą wywiadu oraz ankiety od nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka obcego oraz dydaktyków translacji.

Słowa kluczowe: tłumaczenie avista, kształcenie nauczycieli, kompetencje językowe, kompetencja komunikacyjna

SUMMARY

About sight translation and its application in foreign language teaching

Advancing globalisation, informatization and integration result in changing expectations of employers. People who aptly switch between at least one foreign language and their mother tongue as well as trained translators/interpreters are highly sought-after. Perception of translation is undergoing a change, too. It is becoming an increasingly attractive component of study programmes. Sight translation is an oral rendition of a written text, usually done

instantaneously. Sight translation combines features of translation and interpretation. Thus, it can be an effective method to develop not only translation but also general linguistic competence. Consequently, the ability to perform sight translation can respond to the needs of current students, universities and job market. The aim of this paper is to present opinions on application of sight translation in teaching as well as to share information collected in an interview and a questionnaire among academic teachers of translation/interpretation and teachers of practical foreign language classes.

Key words: sight translation, teacher training, linguistic and communicative competence

1. Wstęp

Zjawiska charakterystyczne dla obecnych czasów, takie jak postępująca globalizacja, informatyzacja i dokonujące się procesy integracyjne w świecie, mają istotny wpływ na wzrost wymagań ze strony rynku pracy. Zwiększa się zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowane kadry oraz pracowników sprawnie poruszających się w obrębie nowych technologii. Ponadto ze względu na rosnące powiązania międzynarodowe pracodawcy coraz częściej poszukują osób, które potrafią biegle posługiwać się przynajmniej jednym językiem obcym, najczęściej angielskim. Co więcej, wzrasta zapotrzebowanie na specjalistów-tłumaczy, którzy posiadają wiedzę w dziedzinach takich jak prawo, ekonomia, finanse, itd., kompetencję specjalistyczną dotyczącą rodzajów komunikacji specjalistycznej oraz umiejętność posługiwania się tekstami specjalistycznymi. W związku z tym zmienia się też postrzeganie translacji, wzrasta jej rola w nauczaniu języków obcych. Ten trend można zauważyć również na polskich uczelniach, które coraz częściej wprowadzają elementy tłumaczenia ustnego lub przekładu do programów studiów różnego rodzaju filologii, aby sprostać wymaganiom rynku pracy.

A. Vermes¹ za K. Klaudy² wyróżnia dwa typy translacji ze względu na sytuację, w których jest stosowana: translację dydaktyczną (ang. *pedagogical translation*) oraz translację rzeczywistą (ang. *real translation*). W przypadku translacji dydaktycznej tłumaczenie tekstu pełni funkcję narzędzia, które służy poprawie biegłości językowej osoby uczącej się danego języka obcego. Natomiast w przypadku translacji rzeczywistej tłumaczenie tekstu jest celem samym w sobie³. Ponadto Klaudy dzieli translację dydaktyczną na dwa rodzaje: translacja jako narzędzie

¹ A. Vermes, *Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons*, „Eger Journal of English Studies” 2010, X, s. 84.

² K. Klaudy, *Languages in Translation*, Budapest 2003, s. 133.

³ A. Vermes, *Translation in Foreign Language...*, s. 83.

w dydaktyce języka obcego oraz translacja jako narzędzie w dydaktyce translacji. Celem tej pierwszej jest uzyskanie informacji na temat biegłości językowej, drugi rodzaj służy pozyskaniu informacji na temat kompetencji tłumaczeniowej osoby uczącej się języka obcego⁴. Z kolei A.D. Cordero⁵ uważa translację zarówno za pożądaną cel, jak i za metodę wykorzystywaną w poprawianiu biegłości w ramach danego języka obcego.

Niniejszy artykuł dotyczy translacji dydaktycznej w aspekcie zastosowania tłumaczenia avista w dydaktyce języków obcych, tzn. w kształceniu kompetencji językowych w ramach drugiego języka. Ponadto artykuł ten prezentuje tłumaczenie avista jako potencjalnie przydatny element programów kształcenia nauczycieli, w tym celu przedstawia charakterystykę tłumaczenia avista, omawia zagadnienie dotyczące zastosowania tego rodzaju translacji w dydaktyce języków obcych, a także wylicza argumenty świadczące o tym, że opanowanie umiejętności tłumaczenia avista może pomóc przygotować się do zawodu nie tylko tłumacza, ale i nauczyciela. Dodatkowo artykuł zawiera informacje na temat postrzegania tłumaczenia avista w dydaktyce języków obcych zebrane metodą wywiadu oraz pilotażowej ankiety od nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka obcego oraz dydaktyków translacji.

2. Charakterystyka tłumaczenia avista

Tłumaczenie avista polega na ustnym tłumaczeniu tekstu wyjściowego sporządzonego w formie pisemnej na język docelowy, zwykle wykonuje się je bez przygotowania. S. Lambert podkreśla, że „ze względu na to, że wykorzystane są obie formy przetwarzania informacji, zarówno ustna jak i pisemna, tłumaczenie avista można zdefiniować jako specjalny typ tłumaczenia pisemnego, ale także jako wariant tłumaczenia ustnego”⁶.

Tłumaczenie avista właściwie polega na podwójnej transformacji: z języka wyjściowego na język docelowy oraz z formy pisemnej na ustną. J. Żmudzki⁷

⁴ Ibidem, s. 84.

⁵ A.D. Cordero, *The Role of Translation in Second Language Acquisition*, „The French Review” 1984, vol. 57, nr 3, s. 351.

⁶ „Since both oral and visual forms of information processing are involved, sight translation can be defined as a specific type of written translation as well as a variant of oral interpretation” [tłumaczenie – M. Nader-Cioczek], zob. S. Lambert, *Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation*, „Meta” 2004, nr XLI 1, s. 298.

⁷ J. Żmudzki, *Translatorische Transmedialität am Beispiel der Notizennahme beim Konsektivdolmetschen*, [w:] *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*, M. Olpińska-Szkiełko, S. Grucza, Z. Berdychowska, J. Żmudzki (red.), Frankfurt am Main 2012, s. 731.

uważa tłumaczenie avista za przykład transmedialności translacyjnej, a więc tłumaczenia tworzonego przez transfer z jednego rodzaju nośnika informacji na inny, tzn. z formy pisemnej tekstu wyjściowego na formę ustną tekstu docelowego. Dodatkową trudność w tłumaczeniu avista stanowi fakt, że proces rozumienia tekstu wyjściowego odbywa się niemal jednocześnie z procesem tworzenia translatu.

Ponadto, według G.R.L. Sampaio, tłumaczenie avista „wymaga aktywacji kompleksowych, powiązanych ze sobą operacji mentalnych, w grę wchodzi więc udoskonalone umiejętności językowe i kognitywne, wiedza ogólna i specjalistyczna, a także poświęcenie znacznej uwagi wskazówkom kontekstowym”⁸.

3. Na czym polega rozwijanie umiejętności tłumaczenia avista?

W oparciu o przytoczone powyżej definicje tłumaczenia avista można stwierdzić, że rozwijanie umiejętności tłumaczenia avista może stanowić spore wyzwanie. Z drugiej strony, strategie i umiejętności jakich wymaga ten rodzaj translacji mają charakter uniwersalny, mogą być przydatne w programach kształcenia zarówno tłumaczy, jak i nauczycieli.

Trening tłumaczenia avista polega na ćwiczeniu szybkiego czytania tekstu ze zrozumieniem, efektywnej analizy tekstu, szybkiego wyszukiwania informacji kluczowych dla tekstu tj. funkcja, rejestr. Osoba wykonująca tłumaczenie avista musi być w stanie zidentyfikować w tekście wyjściowym odniesienia intertekstualne, intersemiotyczne, interkulturowe, itd. Trening tłumaczenia avista polega również na tworzeniu wypowiedzi ustnej w języku docelowym przy jednoczesnym czytaniu tekstu wyjściowego i monitoringu własnej wypowiedzi. Tworzona wypowiedź ustna musi być przy tym poprawna gramatycznie i leksykalnie, tj. adekwatna do wymogów systemu języka docelowego, a także zgodna z treścią tekstu wyjściowego (m.in. funkcją, rejestrem, sensem).

Inaczej mówiąc, kształcenie kompetencji tłumaczeniowej w ramach tłumaczenia avista wiąże się z rozwijaniem sprawności receptywnych: czytania ze zrozumieniem tekstu w języku wyjściowym, słuchania i monitorowania własnej wypowiedzi ustnej podczas tworzenia translatu, a także sprawności produktywnych: mówienia, a więc tworzenia wypowiedzi ustnej w języku docelowym.

⁸ „STR demands the activation of a complex combination of mental operations, in which refined linguistic and cognitive skills, general and specialist knowledge as well as careful attention to contextual clues come into play” [tłumaczenie – M. Nader-Cioczek], zob. G.R.L. Sampaio, *Mastering Sight Translation Skills*, „Tradução & Comunicação – Revista Brasileira de Tradutores” 2007, nr 16, s. 65.

Dodatkowo trening tłumaczenia avista polega na rozwijaniu słownictwa, znajomości struktur gramatycznych poprzez analizę wypowiedzi pisemnych, a następnie aktywne wykorzystanie leksyki i gramatyki przy tworzeniu wypowiedzi ustnej w języku docelowym. Do tego dochodzi jeszcze wykształcenie kompetencji bilingwalnej poprzez sprawne przechodzenie z języka wyjściowego na język docelowy oraz wykształcenie kompetencji kulturowej ze względu na kontakt z dużą liczbą tekstów w języku obcym.

4. Rola translacji w dydaktyce języków obcych

4.1. Zastosowanie translacji w różnych metodach nauczania języków obcych

Zdania na temat przydatności translacji na lekcjach języków obcych są podzielone. Krótka prezentacja wybranych metod dydaktycznych i roli tłumaczenia w dydaktyce języków obcych może pomóc lepiej zrozumieć dzisiejsze nastawienie do zastosowania tego elementu podczas lekcji języka obcego.

Przeciwnikom wykorzystanie translacji w dydaktyce kojarzy się z Metodą Gramatyczno-Tłumaczeniową, która dominowała aż po lata 60. XX wieku. Tłumaczenie avista było elementem nauczania języka obcego. Uczący się tłumaczyli zwykle niepowiązane ze sobą treściowo zdania zbudowane, aby wyjaśnić użycie danych struktur, a następnie poddawali je analizie gramatycznej. Metoda ta skupiała się na analizie struktur charakterystycznych dla danego języka, zapamiętywaniu słownictwa i rozwiązywaniu zadań pisemnych. Ćwiczenia z wykorzystaniem tłumaczenia avista wykonywano tak długo, aż uczniowie byli w stanie sami zrozumieć tekst wyjściowy⁹.

Lekcje z wykorzystaniem Metody Gramatyczno-Tłumaczeniowej skupiały się na czytaniu tekstów literackich i wykonywaniu pisemnych ćwiczeń gramatycznych, właściwie ignorując użycie języka w sytuacjach komunikacyjnych. W związku z tym translacja zyskała złą sławę jako narzędzie dydaktyczne.

Na przełomie XIX i XX wieku powstał tzw. Ruch Reformatorski (ang. *the Reform Movement*). Lingwiści tacy jak Viëtor w Niemczech, Sweet w Wielkiej Brytanii, Jespersen w Danii czy Passy we Francji negowali zasadność użycia języka ojczystego podczas lekcji języków obcych. Charakterystyczne dla tego ruchu było założenie, że uczenie się języków obcych powinno przebiegać w sposób naturalny tak jak nauka języka ojczystego. Uczący się mieli kontakt z drugim językiem w formie pisemnej dopiero wtedy kiedy zauważono dostatecznie dobre

⁹ G. Cook, *Translation in Language Teaching*, Oxford 2010, s. 9-15.

opanowanie języka w mowie¹⁰. Zdaniem przedstawicieli Ruchu Reformatorskiego, ćwiczenia z wykorzystaniem tłumaczenia były zbyt trudne dla uczących się i powodowały błędy¹¹. Ruch Reformatorski położył nacisk na mówienie oraz słowny instruktaż podczas lekcji języka obcego. Dużą rolę odgrywał tekst ciągły w uczeniu się języka obcego. Przedstawiciele Ruchu Reformatorskiego uznali niepowiązane ze sobą, pozbawione szerszego kontekstu zdania, które stanowiły bazę dla ćwiczeń polegających na tłumaczeniu, co było charakterystyczne dla Metody Gramatyczno-Tłumaczeniowej, za szkodliwe w procesie uczenia się języka obcego. Ich zdaniem miały hamować użycie języka w odpowiednim kontekście i jego zastosowanie w konkretnej sytuacji w komunikacji ustnej¹². W konsekwencji praktycznie zrezygnowano z wyjaśniania reguł gramatycznych i nauki gramatyki. Nacisk położono na naukę słownictwa oraz użycie języka w konkretnych sytuacjach i dialogach. Nie było więc miejsca na tłumaczenie czy nawet odniesienie się do języka ojczystego uczących się.

U schyłku XIX wieku zaczęto poszukiwać metody, która odzwierciedlałaby naturalny sposób przyswajania języka. Pojawiła się wówczas tzw. Metoda Bezpośrednia (ang. *the Direct Method*), która kładła nacisk na komunikację werbalną oraz spontaniczne użycie języka pomijając wyjaśnianie reguł gramatycznych czy odwołanie się do języka ojczystego, a więc tłumaczenie. Jednym z najbardziej znanych popularyzatorów tej metody był C. Berlitz¹³.

Jako odpowiedź na Metodę Gramatyczno-Tłumaczeniową powstała również Komunikacyjno-Konwersacyjna Metoda Nauczania (ang. *Communicative Language Teaching*), której celem było nauczanie języka poprzez komunikację w konkretnym kontekście sytuacyjnym. P.M. Lightbown i N. Spada wyjaśniają, że „(...) CLT opiera się na przesłance, że sukces nauczania się języka obcego polega nie tylko na opanowaniu struktur i form języka, ale także funkcji i celów, którym on służy w różnych kontekstach sytuacyjnych”¹⁴. Metoda ta skupiała się na użyciu autentycznego języka drugiego, nie było więc miejsca na zastosowanie w niej elementów translacji.

¹⁰ T. Marqués-Aguado, J. Solis-Becerra, *An Overview of Translation in Language Teaching Methods: Implications for EFL in Secondary Education in the Region of Murcia*, „Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas” 2013, vol. 8, s. 40.

¹¹ P. Scheffler, *Gramatyczne Dryle Tłumaczeniowe w Nauczaniu Języka Angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 82; L. Aranda, *Teaching Spanish-English Translation in Hawaii*, [w:] *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, M. Garant (red.), Helsinki 2013, vol. 4, s. 4-6.

¹² A. Vermes, *Translation in Foreign Language...*, s. 86.

¹³ P. Scheffler, *Gramatyczne Dryle...*, s. 83; L. Aranda, *Teaching Spanish-English...*, s. 5.

¹⁴ „(...) successful language learning involves not only a knowledge of the structure and forms of a language, but also the functions and purposes that a language serves in different communicative settings” [tłumaczenie – M. Nader-Cioczek], zob. P.M. Lightbown, N. Spada, *How Languages Are Learned*, Oxford 1993, s. 172.

Z omówionych do tej pory metod nauczania języków obcych wynika, że starano się całkowicie odejść od tego, co uznano za słabe strony Metody Gramatyczno-Tłumaczeniowej, m.in. od nauczania języka skoncentrowanego na nauczycielu, skupienia się na analizie reguł i na formie. W związku z tym w dydaktyce języka obcego przestano odwoływać się do języka uczniów, a translacja jako taka popadła w niełaskę. Uważano również, że stosowanie tłumaczenia na język ojczysty hamuje przyswajanie języka obcego ze względu na to, że może powodować interferencję językową¹⁵.

Jednakże w metodzie stworzonej w latach 70. XX wieku zwanej doradczą (ang. *Community Language Learning* albo *Counseling Language Learning*) język ojczysty, a nawet tłumaczenie odgrywało istotną rolę. Metoda Doradcza opierała się na stwierdzeniu, że język jest przejawem aktywności społecznej, a więc rozwijanie kompetencji językowej powinno się odbywać przy wsparciu grupy¹⁶. Stąd też nauczycielowi przypisywano rolę doradcy i obserwatora, miał on uwzględniać indywidualne potrzeby swoich uczniów, ich motywację, uczucia, sposoby uczenia się, itd. Grupę uczących się tworzyły osoby, które były do siebie przyjaźnie nastawione, wchodziły w interakcje językowe i odczuwały potrzebę porozumiewania się. Autor metody CLL, C. Curran, uważał, że takie podejście do nauczania języka obcego pomaga zredukować stres i lęk przed porażką u uczniów. Metoda CLL kładła nacisk na kształtowanie sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu. Rozwijanie umiejętności czytania i pisania następowało później i odwoływało się do tego, czego uczeń się do tej pory nauczył. Lekcje z wykorzystaniem tej metody polegały na tym, że uczniowie nawiązywali ze sobą rozmowę w języku ojczystym, przy czym nauczyciel tłumaczył każde zdanie ucznia na dany język obcy, by potem uczeń powtórzył przetłumaczoną wypowiedź. Nauczyciel tłumaczył, uczeń powtarzał tłumaczenie. Taka rozmowa była nagrywana, a następnie odtwarzana i zapisywana w transkrypcji na tablicy. Metody tej używano dopóki istniała konieczność translacji¹⁷.

Kolejną metodą, w której istotną rolę odgrywał język ojczysty, a więc i tłumaczenie, była Metoda Bilingwalna. U schyłku XX wieku, C. Dodson stworzył metodę, która wykorzystywała mocne strony zarówno Metody Bezpośredniej, jak i Gramatyczno-Tłumaczeniowej. Dodson tak tłumaczył potrzebę stworzenia nowej metody nauczania języka obcego: „To czego potrzeba, to zupełnie nowa metoda, która czerpie z wyników badań eksperymentalnych dotyczących uczenia

¹⁵ G. Cook, *Translation in Language...*, s. 35-88.

¹⁶ S. Knutson, *Experiential Learning in Second-Language Classrooms*, „TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada” 2003, vol. 20, nr 2, s. 58.

¹⁷ T. Wu, *Open the Door to English with Your Native Language: the Role of the Mother Tongue in English Language Teaching in China*, rozprawa doktorska, Aachen 2010, s. 112.

się drugiego języka i która wykorzystuje stare i nowe ćwiczenia, aby stworzyć nowe połączenie, które nie tylko pomoże uczniowi szybciej nauczyć się języka, do tego przy mniejszym wysiłku, ale pozwoli mu osiągnąć taki poziom opanowania języka, dzięki któremu będzie mógł myśleć w tym języku¹⁸. Lekcje, które wykorzystywały Metodę Bilingwalną polegały na ustnej prezentacji dialogu, któremu towarzyszyła historyjka obrazkowa. Równolegle z ustną prezentacją tekstu w języku drugim, uczący się mieli dostęp do dialogu w formie pisemnej. Nauczyciel prezentował tekst na przemian w języku drugim i podawał tłumaczenie na język ojczysty uczniów. Zadanie uczniów polegało na powtarzaniu za nauczycielem prezentowanego materiału, a następnie układaniu własnych dialogów podobnych do tego z początku lekcji. Nauczyciel pomagał uczniom używając tłumaczenia na język pierwszy i drugi.

4.2. Opinie badaczy dotyczące roli translacji w dydaktyce języków obcych

Zastosowanie tłumaczenia w dydaktyce języków obcych ma wielu zwolenników. Poniżej przedstawiamy wybrane opinie i argumenty dotyczące korzyści płynących z użycia translacji¹⁹.

Badanie przeprowadzone przez L. Selinkera ukazuje związek pomiędzy tłumaczeniem a kompetencją językową. Autor uważa, że skoro ekwiwalenty tłumaczeniowe przyczyniają się do kształtowania kompetencji interlingwalnej u uczących się języka, to ich umiejętność tłumaczenia może być związana z kompetencją językową w zakresie drugiego języka. Jeśli tak jest, to użycie translacji w dydaktyce języka obcego może pomóc w przyswojeniu drugiego języka²⁰.

Zdaniem A. Mahmoud, translacja wspomaga akwizycję drugiego języka ze względu na to, że lekcje języka obcego z wykorzystaniem translacji koncentrują się na uczniu, promują autonomię ucznia, umożliwiają zastosowanie autentycznych materiałów, a także polegają na interakcji. Translacja jest skoncentrowana na uczniu, ponieważ uczeń ma do dyspozycji różnorodne materiały, może zadawać

¹⁸ „What is required is a completely new method which (...) takes into account the experimental data obtained in the investigations into second-language learning, and which utilizes old and new teaching and learning activities to form a new synthesis which will not only help the pupil to learn a language more quickly with less effort, but will also give him an opportunity to reach a level at which he can „think” in the language” [tłumaczenie – M. Nader-Cioczek], zob. C.J. Dodson, *Language Teaching and the Bilingual Method*, London 1967, s. 61.

¹⁹ Więcej na ten temat: M. Nader-Cioczek, *Tłumaczenie awista jako narzędzie w dydaktyce języków obcych*, [w:] *Nauczanie języków Obcych na Potrzeby Rynku Pracy*, M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), Lublin 2015, s. 271-272.

²⁰ L. Selinker, *On the Notion of ‘IL Competence’ in Early SLA Research: An Aid to Understanding Some Baffling Current Issues*, [w:] *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, G. Brown, K. Malmkjær, J.N. Williams (red.), Cambridge 1996, s. 103.

nauczycielowi pytania, dostaje informację zwrotną na temat zrozumienia przez siebie znaczenia tekstów na poziomie słowa, wyrażenia, zdania czy całości wypowiedzi. Translacja promuje autonomię ucznia w tym sensie, że motywuje uczniów do tego, żeby odkrywali oraz doskonalili kompetencję językową w zakresie danego języka obcego. W procesie uczenia się drugiego języka uczniowie odkrywają te metody, dzięki którym ich nauka jest najbardziej efektywna, a także zdobywają umiejętności, które mogą wykorzystać w nauce języka obcego poza sformalizowaną lekcją, np. umiejętność korzystania ze słownika. Translacja bazuje na autentycznych materiałach, nauczyciel dobiera odpowiednie teksty z prasy, itd. Translacja polega na interakcji uczącego się z nauczycielem, zachęca do dyskusji z nauczycielem i innymi uczniami dzięki różnym formom pracy, tj. praca w grupach czy korekta rówieśnicza²¹.

Co więcej, w opinii Van Els et al. cytowanych w Mahmoud²², dzięki translacji można zwrócić uwagę na podobieństwa i różnice między językami. Dzięki translacji nauczyciel na bieżąco ma informację na temat tego, w jakim stopniu uczniowie zrozumieli i opanowali nowe środki leksykalne i struktury zdaniowe, a także czy wskazane są dalsze ćwiczenia rozwijające umiejętność ich zastosowania.

Według A.D. Cordero, ćwiczenia stosowane w kształceniu umiejętności translacyjnych służą zdobyciu odpowiedniej wiedzy i kompetencji, które nie ograniczają się jedynie do umiejętności związanych z wykonaniem danego typu tłumaczenia. Autorka twierdzi, że uczący się, dzięki ćwiczeniom tłumaczeniowym, pracuje nad wymową, doskonalą sprawność pisania, a to wszystko wpływa na jego umiejętność komunikowania się w danym języku obcym²³.

A. Vermes uważa, że dzięki odwołaniu się do języka ojczystego uczniów można obniżyć poziom stresu na początkowym etapie nauki języka obcego²⁴.

Co więcej, K. Malmkjær twierdzi, że wykonanie tłumaczenia nie jest możliwe bez czterech sprawności, tzn. czytania, pisania, słuchania i mówienia, jest od nich zależne i jednocześnie obejmuje te sprawności²⁵.

W literaturze przedmiotu coraz częściej zwraca się też uwagę na znaczenie tłumaczenia avista w dydaktyce innych rodzajów translacji. Przeprowadzono szereg badań na temat cech łączących tłumaczenie avista z przekładem, tłumacze-

²¹ A. Mahmoud, *Translation and Foreign Language Reading Comprehension: A Neglected Didactic Procedure*, „English Teaching Forum” 2006, nr 4, s. 30. Więcej na temat interakcji nauczyciel-uczeń oraz roli nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia kompetencji tłumaczeniowej w: J. Krajka, *Building ICT Competence of Future Translators – Issues of Training Content and Delivery*, [w:] *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, M. Garant (red.), Helsinki 2006.

²² A. Mahmoud, *Translation and Foreign Language...*, op. cit., s. 30.

²³ A.D. Cordero, *The Role of Translation...*, op. cit., s. 355.

²⁴ A. Vermes, *Translation in Foreign Language...*, op. cit., s. 87.

²⁵ K. Malmkjær, *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, Manchester 1998, s. 8.

niem konsekwentnym i symultanicznym, które świadczą o tym, że umiejętność tłumaczenia avista może stanowić istotny element przygotowania się do zawodu zarówno tłumacza ustnego, jak i pisemnego²⁶.

4.3. Badania własne

4.3.1. Ankieta

4.3.1.1. Cel badania

Autorka niniejszego artykułu zaprojektowała i przeprowadziła ankietę wśród nauczycieli akademickich, aby uzyskać informacje na temat zastosowania tłumaczenia avista w rozwijaniu ogólnych kompetencji językowych i kompetencji translatorskich w zakresie języka obcego. Ponadto informacje pozyskane metodą ankiety umożliwiły zasięgnięcie opinii nauczycieli różnych języków obcych: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego, na temat przydatności tłumaczenia avista na zajęciach rozwijających ogólne kompetencje językowe, zajęciach z gramatyki języka obcego lub tłumaczeniowych.

4.3.1.2. Uczestnicy

W badaniu wzięło udział 10 nauczycieli akademickich w tym 7 kobiet i 3 mężczyzn. Połowa respondentów, tzn. 5 osób pracowała 5-10 lat w zawodzie nauczyciela, 3 osoby miały ponad 10-letnie doświadczenie w pracy na uczelni, 1 osoba – mniej niż 5-letni staż pracy, a 1 osoba pracuje ponad 25 lat w zawodzie nauczyciela. Ankieta została przeprowadzona zarówno wśród nauczycieli prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka jak i dydaktyki translacji. Wśród respondentów znalazło się 6 osób, które prowadzą zajęcia z translacji, 8 osób, które prowadzą zajęcia z praktycznej nauki języka obcego, w tym 4 osoby, które prowadzą zarówno zajęcia z PNJ, jak i z translacji.

4.3.1.3. Metodologia badania

Uczestnicy badania zostali poproszeni o wypełnienie anonimowej ankiety, na którą składało się 12 pytań. Pytania dotyczyły rodzaju prowadzonych zajęć, znajomości pojęcia tłumaczenia avista, ewentualnego wykorzystania tego typu translacji podczas zajęć, ewentualnych korzyści płynących z zastosowania tłumaczenia avista podczas zajęć, stopnia, w jakim ten rodzaj translacji może mieć wpływ na rozwój poszczególnych sprawności, rozbudowywanie słownictwa i rozwijanie znajomości struktur gramatycznych. Ponadto respondenci byli pytani

²⁶ Więcej na ten temat: M. Nader-Cioczek, *Tłumaczenie avista jako narzędzie w dydaktyce języków obcych*, [w:] *Nauczanie języków obcych...*, s. 270-271.

o to, w jakim stopniu poszczególne umiejętności mające wpływ na przebieg procesu tłumaczenia avista stanowią wyzwanie dla studentów i w jakim stopniu wykształcenie w studentach tychże umiejętności może stanowić wyzwanie dla nauczycieli. Ostatnie pytanie dotyczyło tego, czy ankietowani, jeśli nie wykorzystują tłumaczenia avista podczas prowadzonych przez siebie zajęć, rozważają zastosowanie tego typu translacji w przyszłości.

4.3.1.4. Analiza wniosków

Wszystkim respondentom znane było pojęcie tłumaczenia avista, co potwierdzili wybierając odpowiednią definicję tego rodzaju tłumaczenia. Ponad połowa, tzn. 6 osób, stosuje tłumaczenie avista na prowadzonych przez siebie zajęciach: 2 osoby jako rozgrzewkę przed innym rodzajem zadania, 2 osoby jako rozgrzewkę na początku zajęć, 4 osoby jako właściwą część zajęć. Inne odpowiedzi to: avista stosowane jest jako ćwiczenie umożliwiające zapoznanie się ze słownictwem lub rejestrem tekstu przed właściwym tłumaczeniem. Wszyscy respondenci uważają, że avista może być przydatnym elementem kształcenia kompetencji translatorskich. Jeśli chodzi o rozwijanie sprawności językowych, najwięcej osób, tzn. 7 respondentów uznało, że avista w największym stopniu (w skali 1-5) rozwija sprawność mówienia, 5 osób stwierdziło, że kształcenie umiejętności tłumaczenia avista w największym stopniu rozwija sprawność czytania, dla 6 nauczycieli kształcenie umiejętności tłumaczenia avista ma największy wpływ na rozbudowywanie słownictwa i rozwijanie znajomości struktur gramatycznych. Ponadto ankietowani stwierdzili, że umiejętność tłumaczenia avista może korzystnie wpłynąć na poprawę sprawności werbalnej, poszerzenie wiedzy ogólnej uczących się dotyczącej kultury języka docelowego, może pomóc utrwalić struktury z języka drugiego, a także pomóc w zrozumieniu gramatyki i słownictwa, np. wyrażeń frazeologicznych, oraz rozwinięciu stylu. Wyzwania, które zdaniem ankietowanych stoją przed uczącymi się, a jednocześnie przed nauczycielami kształcącymi umiejętność tłumaczenia avista, to: opanowanie umiejętności przechodzenia z języka wyjściowego na język docelowy, umiejętność szybkiego wyszukiwania ekwiwalentów tłumaczeniowych, tworzenie wypowiedzi ustnej przy jednoczesnym czytaniu tekstu wyjściowego, opanowanie umiejętności szybkiego czytania ze zrozumieniem.

Na podstawie wyników badań można postawić następujące wnioski: mimo że nauczyciele akademicki zgodnie stwierdzili, że rozwijanie umiejętności tłumaczenia avista, a także stosowanie ćwiczeń z wykorzystaniem tego rodzaju translacji podczas zajęć, może stanowić spore wyzwanie dla studentów, to jednak tłumaczenie avista może przynieść szereg korzyści w zakresie rozwijania

zarówno sprawności językowych, jak i kompetencji translacyjnej. Dydaktyka tłumaczenia avista może przyczynić się do rozwinięcia sprawności receptywnych (przede wszystkim czytania ze zrozumieniem) oraz produktywnych (przede wszystkim mówienia). Ponadto zastosowanie tłumaczenia avista podczas zajęć może korzystnie wpłynąć na poszerzanie znajomości środków leksykalnych i gramatycznych używanych w określonym kontekście sytuacyjnym lub komunikacyjnym. Dodatkowo respondenci zwrócili uwagę na to, że tłumaczenie avista przyczynia się do wykształcenia większej świadomości kulturowej w zakresie drugiego języka.

4.3.2. Wywiad

Dnia 17 listopada 2014 r. autorka niniejszego artykułu przeprowadziła rozmowę z profesorem J. Żmudzkim na temat wprowadzenia tłumaczenia avista jako osobnego przedmiotu do programu studiów Lingwistyki Stosowanej UMCS. Pytania dotyczyły motywacji dokonania tej zmiany w programie oraz przewidywanych korzyści tego posunięcia.

Od początku istnienia Lingwistyki Stosowanej UMCS tłumaczenie avista było integralną częścią programu studiów kształcących nauczycieli i tłumaczy. Pierwotnie avista stanowiło element zajęć z praktycznej nauki języka i tłumaczeniowych, a od 2010 r. stało się przedmiotem autonomicznym. Tłumaczenie avista wprowadza się w drugim semestrze pierwszego roku studiów i w pierwszym semestrze drugiego roku studiów licencjackich przed rozpoczęciem zajęć z przekładu, tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego. Studenci mają sześćdziesiąt godzin intensywnego treningu z tłumaczenia avista.

Założyciel Lingwistyki Stosowanej UMCS, profesor Jerzy Żmudzki wyjaśnia, że uwzględnienie avista jako osobnego przedmiotu w programie studiów podyktowane było tym, że ten rodzaj tłumaczenia ma cechy wspólne z tłumaczeniem konsekwentnym i symultanicznym, a także częściowo z przekładem. Ponadto avista rozwija kreatywność werbalno-konceptualną, umiejętność operacjonalizacji tekstów, np. syntezę, ekspansję, eksplikację, rozszerzenie tematyczne tekstu oraz ćwiczy asocjatywność ekwiwalentów, co warunkuje skuteczne przeprowadzanie operacji projekcji na systemy docelowe. W konsekwencji ćwiczenia z wykorzystaniem tłumaczenia avista przyczyniają się do poprawy ogólnej kompetencji językowej studentów, ich zdolności analitycznych, a także wpływają na poprawę jakości tłumaczeń ustnych i pisemnych.

5. Wnioski

Przedstawiony powyżej zarys wybranych metod stosowanych w nauczaniu języków obcych pokazuje, że translacja na długi czas popadła w niełaskę. Głównym powodem tego było przeświadczenie, że zastosowanie chociażby elementów tłumaczenia podczas lekcji języka obcego hamuje jego przyswajanie, a nawet powoduje interferencję językową. Dodatkowo szerokie wykorzystanie translacji w Metodzie Gramatyczno-Tłumaczeniowej spowodowało, że uznana została ona za narzędzie dydaktyczne, które ignorowało komunikacyjne i sytuacyjne użycie języka.

Tłumaczenie jest jednak formą komunikacji pomiędzy nadawcą a adresatem tekstu, ze względu na to wymaga interakcji i kooperacji między uczestnikami tego dwujęzycznego dyskursu²⁷. W konsekwencji można uznać translację za potencjalnie przydatne narzędzie w dydaktyce języków obcych.

Obecnie coraz więcej badań i publikacji dowodzi, że zmienia się postrzeganie translacji i jej roli w nauczaniu języków obcych. Niniejszy artykuł był próbą zwrócenia uwagi na potencjalne korzyści płynące z zastosowania konkretnego rodzaju translacji, tzn. tłumaczenia avista w dydaktyce języków obcych. Strategie i umiejętności, jakich wymaga ten rodzaj translacji, m.in. czytanie ze zrozumieniem, słuchanie ze zrozumieniem, umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych poprawnych leksykalnie i gramatycznie, mają charakter uniwersalny, mogą być przydatne w programach kształcenia tłumaczy, nauczycieli, a nawet na kursach językowych. Ponadto, jeżeli trening tłumaczenia avista opiera się na autentycznych materiałach dopasowanych do potrzeb ucznia, nastawiony jest na rozwijanie kompetencji językowych w aspekcie komunikacyjnym, to takie zastosowanie translacji może przyczynić się do bardziej dynamicznego rozwijania sprawności receptywnych i produktywnych, poszerzenia znajomości słownictwa i struktur gramatycznych, a także ogólnej wiedzy na temat kultury obszaru języka drugiego. Dodatkową korzyścią płynącą z zastosowania tłumaczenia avista w dydaktyce języków obcych jest fakt, że przede wszystkim ten rodzaj tłumaczenia, ze względu na swój interdyscyplinarny charakter, może pomóc w lepszym przygotowaniu uczących się na zglobalizowany rynek pracy.

Informacje przedstawione w niniejszym artykule pozyskane od nauczycieli akademickich drogą wywiadu i pilotażowej ankiety pokazują pozytywne nastą-

²⁷ Więcej na temat translacji jako komunikacji pomiędzy nadawcą a adresatem tekstu w układzie translacyjnym zgodnie z założeniami translatoryki antropocentrycznej w pracach: F. Grucza, *Zagadnienia translatoryki*, [w:] *Glottodydaktyka a translatoryka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1981, s. 9-30; S. Grucza, *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, [w:] „Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik. Przegląd/Review” 2010, nr 2, s. 41-68.

wienie do zastosowania tłumaczenia (w tym avista) w dydaktyce zarówno translacji, jak i praktycznej nauki języka obcego. Z drugiej strony zwracają uwagę na potrzebę przeprowadzenia dalszych, bardziej szczegółowych badań empirycznych dotyczących tego, w jaki sposób tłumaczenie avista wpływa na rozwój poszczególnych sprawności, poszerzenie wiedzy leksykalno-gramatycznej dotyczącej kultury języka drugiego oraz kompetencji komunikacyjnej.

Bibliografia

- Aranda L., *Teaching Spanish-English Translation in Hawaii*, [w:] *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, M. Garant (red.), Helsinki 2013, vol. 4.
- Cook G., *Translation in Language Teaching*, Oxford 2010.
- Cordero A. D., *The Role of Translation in Second Language Acquisition*, „The French Review” 1984, vol. 57, nr 3, [online], www.jstor.org/stable/392747, [dostęp: 29.06.2015].
- Dodson C. J., *Language Teaching and the Bilingual Method*, London 1967.
- Grucza F., *Zagadnienia translatoryki*, [w:] *Glottodydaktyka a translatoryka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1981.
- Grucza S., *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, „Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik. Przegląd/Review” 2010, nr 2.
- Klaudy K., *Languages in Translation*, Budapest 2003.
- Knutson S., *Experiential Learning in Second-Language Classrooms*, „TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada” 2003, vol. 20, nr 2, [online], <http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/948/767>, [dostęp: 15.07.2015].
- Krajka J., *Building ICT Competence of Future Translators – Issues of Training Content and Delivery*, [w:] *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, M. Garant (red.), Helsinki 2006.
- Lambert S., *Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation*, „Meta” 2004, nr XLI 1.
- Lightbown P.M., Spada N., *How Languages Are Learned*, Oxford 1993.
- Mahmoud A., *Translation and Foreign Language Reading Comprehension: A Neglected Didactic Procedure*, „English Teaching Forum” 2006, nr 4.
- Malmkjær K., *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, Manchester 1998.
- Marqués-Aguado T., Solis-Becerra J., *An Overview of Translation in Language Teaching Methods: Implications for EFL in Secondary Education in the Region of Murcia*, „Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas” 2013, vol. 8.
- Nader-Cioczek M., *Tłumaczenie avista jako narzędzie w dydaktyce języków obcych*, [w:] *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), Lublin 2015.
- Sampaio G.R.L., *Mastering Sight Translation Skills*, „Tradução & Comunicação – Revista Brasileira de Traductores” 2007, nr 16.
- Scheffler P., *Gramatyczne Dryle Tłumaczeniowe w Nauczaniu Języka Angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1.

- Selinker L., *On the Notion of 'IL Competence' in Early SLA Research: An Aid to Understanding Some Baffling Current Issues*, [w:] *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, G. Brown, K. Malmkjær, J.N. Williams (red.), Cambridge 1996.
- Van Els T., Bongaerts T., Extra G., Van Os C., Jansen-van Dieten A., *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, London 1984.
- Vermes A., *Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons*, „Eger Journal of English Studies” 2010, X.
- Wu T., *Open the Door to English with Your Native Language: the Role of the Mother Tongue in English Language Teaching in China*, rozprawa doktorska, Aachen 2010, [online], <http://publications.rwth-aachen.de/record/50039/files/3236.pdf>, [dostęp: 21.07.2015].
- Żmudzki J., *Translatorische Transmedialität am Beispiel der Notizennahme beim Konsekutivdolmetschen*, [w:] *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*, M. Olpińska-Szkielko, S. Grucza, Z. Berdychowska, J. Żmudzki (red.), Frankfurt am Main 2012.

dr Dagmara Nowacka

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Filologii Słowiańskiej
tel. 81 44 54 424
e-mail: dagfryz@kul.pl

Z WPŁYWÓW MIĘDZYJĘZYKOWYCH U OSÓB WIELOJĘZYCZNYCH

STRESZCZENIE

Zmieniająca się w ostatnich latach rzeczywistość społeczno-ekonomiczna i polityczna Europy w znacznej mierze wpłynęła na intensyfikację wymiany m.in. gospodarczej, technologicznej czy naukowej między państwami europejskimi, wśród których jest także i Polska. Nowe możliwości migracyjne społeczeństw w celach zarobkowych i turystycznych oraz nowa polityka językowa pociągnęły za sobą zmiany w językowym modelu współczesnego Europejczyka.

Współczesny Europejczyk to osoba już nie tylko dwujęzyczna, ale biegle władająca kilkoma językami poza ojczystym. Jak pokazują dane statystyczne, osoby monolingwalne należą obecnie na świecie do mniejszości, a zjawisko wielojęzyczności uchodzi dziś za normę.

Polscy uczniowie na I i II etapie edukacyjnym oraz polscy studenci, zgodnie z tendencją kształcenia językowego, również podlegają obowiązkowi nauki języków obcych, wpisując się w językowy model współczesnego Europejczyka.

W umyśle osób dwu-/wielojęzycznych w trakcie nabywania języka docelowego (*target language*) zachodzą interakcje między językami niedocelowymi (*non-target languages*), wpływające na efektywność procesu nabywania języka docelowego.

Artykuł jest próbą klasyfikacji oraz opisu wpływów międzyjęzykowych, zachodzących w umyśle studentów slawistyki KUL – rusycystów z L1 językiem polskim, używających i nabywających nowy lub nowe języki obce (L2 – język rosyjski, L3 – język ukraiński).

Słowa kluczowe: wpływy międzyjęzykowe, akwizycja trzeciego języka, transfer międzyjęzykowy, interferencja, język ukraiński jako L3

SUMMARY

From interlingual influences among multilingual speakers

The recently changing socio-economic and political European reality largely influenced the intensification of economic, technological and scientific exchange between European countries, among which there is also Poland. New migration opportunities of societies for earning and tourism purposes and the new language policy entailed changes in the linguistic model of a contemporary European.

The modern European is a person not only bilingual, but fluent in several languages other than their own. As the statistics show, monolingual people are a minority in today's world, and the phenomenon of multilingualism is widely regarded as the norm. Polish pupils on the first and second stage of education and Polish students, in line with the trend of language education, also have to study foreign languages, becoming part of a linguistic model of a contemporary European.

In the mind of bi- / multilingual speakers in the process of acquiring the target language there occur interactions between non-target languages, affecting the efficiency of the process of acquiring the target language.

The article is an attempt to classify and describe interlingual influences taking place in the mind of the students of Slavic studies at KUL – students of Russian studies with Polish being their native language, using and acquiring a new foreign language or languages (L2 – Russian, L3 – Ukrainian).

Key words: cross-linguistic influence, third language acquisition, interlanguage transfer, interference, Ukrainian language as L3

Nikt nie ma wątpliwości, że biegła znajomość języków obcych stanowi jedno z kluczowych wymagań współczesności. Umiejętność porozumiewania się w różnych językach uznaje się obecnie za kompetencję niezbędną do funkcjonowania, nie tylko na rynku pracy, lecz także w innych sferach życia, gdyż ułatwia dostęp do literatury obcojęzycznej i informacji w mediach zagranicznych, stanowi źródło rozrywki, ułatwia zakupy czy pomaga w podróżowaniu.

Postępujący proces integracji międzynarodowej bez wątpienia ma zdecydowany wpływ na zmianę modelu współczesnego Europejczyka, rozumiejącego potrzebę porozumiewania się językiem innym niż ojczysty. Według badania Eurobarometru, dotyczącego stosunku obywateli UE do wielojęzyczności i nauki języków obcych z czerwca 2012 roku, 98% obywateli UE potwierdza przydatność znajomości języków obcych w różnych dziedzinach życia oraz twierdzi o korzyst-

nym wpływie nauki języków obcych na następne pokolenia. Ponad połowa ankietowanych używa języków obcych w pracy, a 45% uważa, że znajomość języków obcych ułatwia znalezienie lepszej pracy we własnym kraju¹.

Oprócz wielu korzyści, wynikających ze znajomości języków obcych (wzrost atrakcyjności na rynku pracy, komfort podczas podróży zagranicznych, samorealizacja), należy wymienić również nie mniej ważne korzyści natury zdrowotnej.

Badania naukowców z York University w Toronto nie tylko potwierdziły, że języki obce podnoszą sprawność umysłową, ale i wykazały, że u poliglotów demencja występuje około 5 lat później niż wśród osób, które znają wyłącznie język ojczysty². Zatem, utrzymywanie mózgu w stanie aktywności wielojęzycznej pomaga zachować go na długie lata w formie i oddala widmo wielu schorzeń.

Sytuacja językowa Unii Europejskiej oraz innych krajów wielonarodowościowych wpływa na wzrost liczby osób posługujących się nie tylko jednym językiem obcym, ale dwoma, trzema i kolejnymi. Z myślą o ujednoliceniu polityki językowej oraz stworzeniu równych szans rozwoju edukacyjnego dla wszystkich obywateli UE, Komisja Europejska opracowała jednolite zasady kształcenia językowego³.

Polscy uczniowie i studenci wpisują się w model Europejczyka, doskonale rozumiejąc potrzebę znajomości języków obcych we współczesnym świecie. Najpopularniejszymi językami obcymi w Polsce są: język angielski (podstawowe narzędzie komunikacji na świecie), język niemiecki (język naszych zachodnich sąsiadów oraz najczęściej używany język w Parlamencie Europejskim), język francuski i język hiszpański (czołówka najbardziej przydatnych języków świata), język rosyjski (język krajów byłego ZSRR), język ukraiński (bliskie sąsiedztwo), a ostatnio coraz popularniejszy wśród pracodawców – język czeski. Jednak coraz częściej ze względu na wymogi rynku pracy, zainteresowania kierowane są ku językom mniej popularnym, wręcz oryginalnym, takim jak: język chiński, koreański, japoński, język arabski czy języki skandynawskie a nawet hindi⁴.

Polskie uczelnie oferują wiele kierunków filologicznych, które oprócz języka kierunkowego mają w programach naukę jednego lub kilku języków obcych. Na przykład studenci filologii słowiańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (KUL), wybierający filologię rosyjską, oprócz języka rosyjskiego

¹ Commission Européenne – COMMUNIQUES DE PRESSE – Communiqué de presse – często zadawane pytania dotyczące wielojęzyczności i nauki języków, [online], http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-703_pl.htm?locale=FR, [dostęp: 28.04.2015].

² U. Szymańska, *Uczymy się języków obcych*, „Przegląd Oświatowy” 2014, nr 19 (499), s. 18.

³ Zob. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, CODN, Warszawa 2003.

⁴ Opracowano na podstawie: A. Streczeń, *Językowa oryginalność – to się opłaca*, „Semestr” 2015, nr 174, s. 50; K. Smolik, *Który język obcy będzie najcenniejszy w przyszłości?*, „Semestr” 2015, nr 174, s. 46-47.

(3 lata I stopnia i 2 lata II stopnia) mają w programie naukę drugiego języka wschodniosłowiańskiego – języka ukraińskiego (60 godz. na drugim roku I stopnia) oraz trzeciego języka wschodniosłowiańskiego – języka białoruskiego (opcjonalnie dla studentów, którzy wybrali językoznawcze seminarium magisterskie (30 godz. pierwszy rok II stopnia). Natomiast studenci-ukraińscy, oprócz języka ukraińskiego, podejmują równolegle naukę języka rosyjskiego w wymiarze 60 godzin na pierwszym i drugim roku I stopnia, przy 90 godzinach języka ukraińskiego. Oprócz języków kierunkowych, studenci slawistyki wybierają też inne języki nowożytnie o różnym poziomie biegłości w ramach lektoratu. Najczęściej wybieranymi językami są: język angielski, niemiecki, włoski i hiszpański.

W obliczu zaistniałej sytuacji językowej pojawia się szereg pytań natury badawczej, dotyczących zjawiska przyswajania kolejnych języków obcych oraz procesów mu towarzyszących u osób wielojęzycznych: Co się dzieje w umyśle takiej osoby? Jak sobie radzi z przyswajaniem nowych języków? Czy dochodzi do interakcji między językami? W jakich sytuacjach? Czy są to procesy nieświadome czy raczej kontrolowane?

Na te oraz szereg innych pytań próbują odpowiedzieć badacze, zajmujący się nie tylko procesami przyswajania języków, ale przede wszystkim organizacją tej wiedzy językowej w umyśle wielojęzycznym oraz możliwościami wzajemnego oddziaływania języków w procesach recepcji oraz produkcji.

Prawdopodobnie każda osoba wielojęzyczna zdaje sobie sprawę z tego, że czasem trudno jest zachować stuprocentową kontrolę nad opanowanymi językami – czasem zdarza się, że słowa z innego języka przychodzą na myśl o wiele szybciej od słów z języka konwersacji, a czasem zdarza się takiej osobie nienormalne użycie np. jednostki leksykalnej czy struktury syntaktycznej, co nierzadko prowadzi do zabawnych sytuacji, a jeszcze częściej zakłóca zrozumienie wypowiedzi. Dzieje się tak, gdyż systemy językowe osoby wielojęzycznej magazynowane są w tych samych strukturach pamięciowych i w trakcie użycia języka docelowego następuje aktywacja elementów lub cech języka niedocelowego (języków niedocelowych), czego efekty obserwowalne są w trakcie produkcji oraz recepcji w języku docelowym⁵, często w postaci błędów lub omyłek (form niestandardowych).

Pojęcie wpływów językowych (ang. *cross-linguistic influence*) w literaturze przedmiotu pojawiło się w latach 80. XX wieku w pracy Erica Kellermana i Michaela Sharwooda Smitha⁶ w znaczeniu między innymi transferu (*transfer*), in-

5 Z. Chłopek, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011, s. 139.

6 Zob. M. Sharwood Smith, E. Kellerman, *Crosslinguistic influence in second language* (wstęp), [w:] *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, E. Kellerman, M. Sharwood Smith (red.), Oxford 1986, s. 1-9.

terferencji (*interference*), pożyczki (*borrowing*), a także m.in. w publikacji Terence'a Odlina⁷. Jednakże dotychczasowe badania opierały się wyłącznie na osobach dwujęzycznych i dotyczyły interakcji zachodzących tylko pomiędzy językiem ojczystym (L1) a językiem obcym (L2). Ze względu na zmieniającą się rzeczywistość współczesna definicja obejmuje szerszy zakres interakcji zachodzących między wieloma językami: wpływy międzyjęzykowe określa się jako zachodzące w umyśle każdego rodzaju oddziaływanie (co najmniej) jednego języka (interjęzyka) na dowolny inny język (interjęzyk)⁸. Zgodnie z definicją, oprócz mnogości języków pozostających w umyśle osoby wielojęzycznej, zakładamy również większą liczbę potencjalnych dróg i kierunków wpływów międzyjęzykowych.

Badania nad wpływami międzyjęzykowymi stawiają sobie za główny cel rozpoznanie, w jaki sposób i w jakich warunkach znajomość innych języków rzutuje na procesy nabywania i używania języka docelowego. Umożliwiają jednocześnie zrozumienie wzajemnych interakcji między wszystkimi językami w umyśle osoby wielojęzycznej, a także czynników te interakcje kształtujących⁹.

Zjawisko wpływów międzyjęzykowych zostanie omówione na podstawie wybranych form niestandardowych, utworzonych przez polskojęzycznych (L1 – język polski) studentów rusycystyki (L2 – język rosyjski) w trakcie produkcji pisemnej i ustnej w ich L3 (lub L3+¹⁰) – języku ukraińskim. Ze względu na wieloaspektowość problematyki uzyskane produkty w języku ukraińskim zostaną poddane wyłącznie próbie klasyfikacji na potrzeby niniejszej publikacji.

Rodzaje odnotowanych i przeanalizowanych operacji międzyjęzykowych¹¹:

1. Przełączenie kodu (ang. *code switch*) – transfer polegający na naprzemiennym użyciu różnych języków. Transfer może dotyczyć zarówno wyrazu, jak i frazy czy całego zdania, natomiast adaptacja względem języka docelowego może dotyczyć zarówno poziomu fonologicznego, jak i składniowego.

*Восени часто падає дождь*¹²

Восени часто падає дожд

L3 дощ L2 дождь

⁷ T. Odlin, *Transfer Language. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge 1989.

⁸ Z. Chłopek, *Nabywanie języków trzecich ...*, op. cit., s. 141.

⁹ Ibidem, s. 139.

¹⁰ Przy założeniu obecności jeszcze innych języków (interjęzyków).

¹¹ Wymienione rodzaje operacji interlingwalnych zostały usystematyzowane według różnych wzorców klasyfikacyjnych zaproponowanych przez Håkana Ringboma oraz Zofię Chłopek i dostosowane przez autorkę na potrzeby prowadzonych badań. Zob. Z. Chłopek, op. cit., s. 147-150.

¹² Przykłady produktu L3 zapisano czcionką pogrubioną, inne formy błędne pozostawiono bez zmian.

Jednowyrazowy transfer z języka niedocelowego L2 w postaci niezaadaptowanej.

2. Pożyczka *ad hoc* (ang. *nonce borrowing, nonce loan*) – rodzaj zapożyczenia na „potrzeby chwili” ekwiwalentu leksykalnego języka niedocelowego, który został zaadaptowany do języka bazowego na poziomie morfosyntaktycznym i często fonologicznym oraz ortograficznym.

*Вікна спалні батьків виходять на **городский** парк.*

L3 міський (місто) L2 городской (город) L1 miejski (miasto)

Transfer ekwiwalentu leksykalnego z L2 do L3 z adaptacją podyktowany był nieznajomością odpowiedniej formy L3.

3. Rozszerzenie semantyczne pojedynczych jednostek leksykalnych (ang. *semantic extension*) – operacja polegająca na przeniesieniu semantycznych właściwości niedocelowej jednostki leksykalnej na jednostkę docelową, spowodowanym formalnym podobieństwem ekwiwalentów dwóch języków. Rezultatem jest wyraz istniejący w języku docelowym (o innym znaczeniu).

L3: Академік	L3 гуртожиток	L1 akademik	L2 студенческое общеежитие
Язык	мова	język	язык
Диван	килим	dywan	ковёр
Вистава	вітрина	wystawa, witryna	витрина

Produkt studentów w ich L3 został utworzony tylko na podstawie formalnego podobieństwa ekwiwalentu w L2, L1, albo w L2 i L1. Posiadając inne znaczenie w języku docelowym spowodował powstanie formy błędnej. Wyraz *академік*, utworzony prawdopodobnie poprzez transfer ekwiwalentu z L1, w języku ukraińskim oznacza ‘członek Akademii Nauk’, a nie ‘dom studencki’, *язык* to ‘narząd artykulacyjny’, *диван* oznacza ‘tapczan’, a *вистава* to oprócz ‘witryny sklepowej’ również ‘sztuka, spektakl’.

4. Złączenia językowe (ang. *language coinages*) – operacja polegająca na transferze formy z adaptacją niedocelowego ekwiwalentu znaczeniowego, którego rezultatem jest nieistniejąca forma w języku docelowym.

L3 (złączenie): **До свіданія** L3 До побачення L2 До свидания

5. „Fałszywi przyjaciele” (ang. *false friends*) – transfer formy z języka niedocelowego bazujący na formalnym podobieństwie, przy założeniu podobieństwa semantycznego.

L3: **Академік** L3 гуртожиток L1 akademik L2 студенческое общежитие

Я живу в академіку.

L3: **Люстро** L3 дзеркало L1 żyrandol L2 люстра

На стіне в передпокою висить люстро.

6. Transfer morfologiczny (ang. *morphological transfer*) – przeniesienie nieocelowej reguły morfologicznej lub niedocelowego morfemu na produkcję w języku docelowym:

L3: Весною теплее	L3 Весною тепліше	L2 Весной теплее
Я могу	Я можу	Я могу
Спать	Спати	Спать
Наибільшая	Найбільша	Наибольшая
Віддал	Віддав	Отдал

Wszystkie wyżej wymienione produkty w L3 stanowią przykład transferu z L2 na poziomie morfologicznym: **теплее** – transfer przyrostka z L2 w formie przysłówkowej stopnia wyższego; **могу** – transfer z L2 bez wymiany spółgłoskowej w 1 os. l. poj. czasownika czasu teraźniejszego; **спать** – transfer formy bezokolicznika z końcowym *-ть* z L2; **найбільшая** – forma niestandardowa, będąca wynikiem transferu zakończenia przymiotnika dla rodzaju żeńskiego liczby pojedynczej z L2.

7. Transfer ortograficzny (ang. *orthografical transfer*) – użycie niedocelowej reguły ortograficznej lub przeniesienie konkretnych właściwości ortograficznych niedocelowego kognatu (międzyjęzykowy homograf i homofon o tym samym lub zbliżonym znaczeniu):

a. Użycie reguły pisowni dużej i małej litery z języka niedocelowego:

L3 (produkt) **Руський, Руський, Росіянин, Польяк, Польяк, Украинец**

L3 росіянин, поляк, українець

L2 русский, поляк, украинец

L1 Rosjanin, Polak, Ukrainiec

Użycie niedocelowej reguły z L1 spowodowało powstanie formy niestandardowej w języku docelowym. Niski poziom biegłości języka docelowego (ukraińskiego) wymusił sięgnięcie po reguły z innych języków, obecnych w umyśle studenta. Zastanawia jednak fakt transferu reguły nie z języka bliżej spokrewnionego (L2), nie z języka poprzedniego w kolejności nabywania (L2), zwanego „efektem ostatniego języka”¹³, ale z języka ojczystego (L1).

b. Pisownia znaku miękkiego.

Znak miękki jest znakiem graficznym występującym w języku rosyjskim i ukraińskim w celu oznaczenia w piśmie spółgłoski miękkiej¹⁴. Jednakże zasady pisowni w tych dwóch językach pokrewnych nieco się różnią. Powoduje to błędy w transferze. W języku polskim znak miękki nie występuje. Przykłady:

– bezokolicznik

L3 (produkt) читать	L2 читать	L3 читати
2 os. l. poj. czas teraźniejszy i przyszły prosty		
L3 (produkt) можешь	L2 можешь	L3 можеш
3 os. l. poj. czas teraźniejszy		
L3 (produkt) просит	L2 просит	L3 просить
3 os. l. mn. czas teraźniejszy		
L3 (produkt) просят	L2 просят	L3 просять

– liczebniki

L3 (produkt) семь, вісімь	L2 семь, восемь	L3 сім, вісім
L3 (produkt) шістьдесят, шістьдесят	L2 шестьдесят	L3 шістьдесят

c. Pisownia apostrofu.

Apostrof jest znakiem graficznym występującym w języku ukraińskim w celu zaznaczenia rozdzielnej wymowy spółgłoski i stojącego za nią dźwięku jotowanego¹⁵. W języku rosyjskim znak ten nie występuje, w niektórych przypadkach odpowiada mu natomiast znak twardy lub miękki¹⁶:

L3 (produkt) сім'я	L2 семья	L3 сім'я
L3 (produkt) пью	L2 пью	L3 п'ю

Niski stopień biegłości językowej w L3 powoduje sięgnięcie po analogiczną regułę w L2, co skutkuje produkcją błędnej formy w L3.

¹³ B. Shanon, *Faulty language selection in polyglots*, „Language and Cognitive Processes” 1991, nr 6 (4), s. 348.

¹⁴ *Український правопис*, Є. Мазніченко, Н. Максименко, К. Чайка (red.), Київ 2007, s. 20.

¹⁵ Ibidem, s. 9.

¹⁶ H. Dalewska-Greń, *Języki słowiańskie*, Warszawa 1997, s. 593.

8. Transfer fonologiczny i fonetyczny (ang. *phonological and phonetic transfer*) – użycie niedocelowej reguły fonologicznej lub przeniesienie konkretnych właściwości fonetycznych kognatu.

- a. Największą trudność sprawia studentom inna niż w języku niedocelowym artykulacja niektórych dźwięków: miękka wymowa głosek szumiących [ж], [ш], [ч], [дж], które w języku ukraińskim są spółgłoskami twardymi¹⁷.
- b. Wymowa nieakcentowanego [o] jak [a]. Zjawisko „akania” jest cechą charakterystyczną dla języka rosyjskiego¹⁸, w literackim języku ukraińskim nie występuje. W sylabie akcentowanej [o] wymawiamy czysto i wyraźnie, natomiast w sylabie nieakcentowanej wymawiane jest jak [o] oraz [o do u]¹⁹.
- c. Różnice w wymowie niektórych rosyjskich i ukraińskich dźwięków, odpowiadających podobnym lub identycznym literom, występującym w tych dwóch alfabetach:

	L2 e [je]	L3 e [e]
L3 (produkt) яєчня	L2 э [e]	L3 є [je] яєчня
L3 зѳма, фїльми, ты	L2 ы [y]	L3 и [y] зѳма, фїльми, ти
L3 снїданок, батькив	L2 и [i]	L3 і [i] снїданок, батьків

- d. Transfer negatywny polegający na błędnej wymowie dźwięku [he], któremu w języku ukraińskim odpowiada litera г. Spowodowany jest graficznym podobieństwem z literą г, występującą w języku rosyjskim, jednak wyrażaną poprzez dźwięk [ge].

L3 (produkt) г [ge]	L2 г [ge]	L3 г [he]
		L3 г [ge]

9. Transfer pragmatyczny (ang. *pragmatic transfer*) – przeniesienie zasad pragmatycznych (charakterystycznych dla danej kultury, słów i zwrotów w konkretnym kontekście aktu komunikacyjnego) języka niedocelowego na język docelowy.

L3 (produkt) На здоров'я!	L2 (На) Здравовье!	L3 Будьмо!
		L1 Na zdrowie!

¹⁷ Сучасна українська мова. Лексика. Фонетика, Ф. Мойсієнко (red.), Київ 2013, s. 253-254.

¹⁸ J. Rieger, *Z dziejów języka rosyjskiego*, Warszawa 1998, s. 35-36.

¹⁹ Сучасна українська мова..., op. cit., s. 259.

L3 **Перший поверх** L2 Второй этаж L3 Другий поверх
L1 Pierwsze piętro

Pierwszy przykład to przeniesienie niedocelowego zwrotu wykorzystywanego przy wznoszeniu toastu, wynikające prawdopodobnie z L2, ewentualnie z braku utrwalonej wiedzy w L2. Transfer następuje z L1, języka najmocniej utrwalonego.

Drugi przykład wskazuje na pewne różnice obyczajowe. Na Ukrainie oraz Rosji liczenie pięter w budynkach nie uwzględnia parteru jako odrębnej jednostki, więc liczenie pięter rozpoczyna się od pierwszej kondygnacji (czyli *de facto* polskiego parteru), wobec czego polskie pierwsze piętro to dla Rosjanina czy Ukrainca piętro drugie. Nieznajomość tej reguły powoduje utworzenie błędnego produktu poprzez transfer np. z L1.

Analizując zaobserwowane u osób wielojęzycznych formy niestandardowe, pojawiające się w wypowiedziach zarówno ustnych, jak i pisemnych, nietrudno nie zgodzić się z opinią Terence'a Odlina, że jedną z kluczowych trudności jest zakwalifikowanie materiału badawczego do odpowiedniej operacji językowej²⁰. Wąska linia graniczna między rozszerzeniem semantycznym a zjawiskiem „fałszywych przyjaciół” wymaga dodatkowych badań, stąd pojawiające się w tych dwóch kategoriach te same przykłady. Trudności w klasyfikacji spowodowane są również między innymi faktem przebiegu wpływów międzyjęzykowych na różnych płaszczyznach językowych. Na przykład opuszczenie znaku miękkiego w 3 os. l. mn. czasu teraźniejszego, spowodowane transferem reguły niedocelowej, może być traktowane zarówno jako operacja na poziomie ortograficznym, jak i morfologicznym.

Należy również zwrócić uwagę na fakt braku jednolitej terminologii i klasyfikacji przejawów wpływów międzyjęzykowych u badaczy tematu. Niektórzy uczeni rozróżniają pojęcia „mieszanie kodów” (ang. *code-mixing*), które występuje między zdaniami, i „przełączanie kodów” (ang. *code-switching*), które ma miejsce w obrębie jednego zdania. Jasone Cenoz jednowyrazowe niezaadaptowane przełączenia kodów klasyfikuje natomiast jako pożyczki (ang. *borrowings*)²¹.

Trzeba również pamiętać, że u osób wielojęzycznych zwiększa się liczba języków, między którymi takie operacje mogą zachodzić. Przykłady błędów zaproponowane w niniejszym artykule wskazują na ich asymetrię. Transfer reguł do języka L3 odbywał się zarówno z L2 blisko spokrewnionego języka rosyjskiego, jak i L1 języka polskiego. Badacz, który dysponuje zaledwie produktem wpływów

²⁰ T. Odlin, *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge – New York – Melbourne 1989, s. 19.

²¹ Z. Chłopek, op. cit., s. 151.

międzyjęzykowych, aby dokonać dokładnej ich analizy, musi zwrócić się do czynników kształtujących te wpływy.

Na podstawie wymienianych przez różnych badaczy tematu czynników warunkujących wpływy interlingwalne można zaproponować następujące zestawienie²²:

1. **Dystans typologiczny** – stopień pokrewieństwa genetycznego między językami. Wielu badaczy pracujących z osobami wielojęzycznymi twierdzi, że im bliżej spokrewnione są języki, tym jest większe prawdopodobieństwo zaistnienia wpływów między nimi²³, niezależnie od kolejności nabywania poszczególnych języków czy ich statusu (język ojczysty/język obcy). Badania H. Ringboma, przeprowadzone na studentach z L1 fińskim i L2 szwedzkim lub L1 szwedzkim i L2 fińskim i L3 angielskim²⁴ oraz Zofii Chłopek ze studentami z L1 polskim, L2 niemieckim i L3 angielskim, potwierdzają, że źródłem interferencji jest zazwyczaj niedocelowy język obcy lub język ojczysty spokrewniony z językiem docelowym²⁵.

Źródłem błędów interferencyjnych zaobserwowanych u studentów-rusycystów KUL z L1 polskim, L2 rosyjskim i L3 docelowym ukraińskim, oprócz dystansu typologicznego (L2 i L3 wschodniosłowiańska grupa, L1 zachodniosłowiańska grupa, L1, L2 i L3 – języki słowiańskie) należy brać pod uwagę również inne czynniki: poziom biegłości językowej i, być może, poziom aktywacji każdego z języków. Wpływy zachodziły zarówno jako L1→L3 głównie na poziomie leksykalnym oraz L2→L3 na wszystkich poziomach wiedzy językowej.

2. **Poziom biegłości językowej** – potencjalnym źródłem wpływów u rusycystów może być również niski poziom biegłości języka docelowego oraz wysoki poziom biegłości języka niedocelowego, z którego odbywa się transfer wzorców. Zaobserwowano również, że wpływy pod względem jakościowym i ilościowym maleją wraz ze wzrostem biegłości w języku docelowym. W początkowej fazie nauki języka studenci wykorzystywali rosyjski wzorzec wymowy (miękkie szumiące, „akanie”), na późniejszym etapie u niektórych osób można było zaobserwować zjawisko samokontroli, po czym następowała automatyczna korekta i przejście

²² Zobacz prace m.in. Jasone Cenoz, Håkana Ringboma, Jean-Marca Dewaele, Benny'ego Shanona, Björna Hammarberga.

²³ Zob. m.in.: J. Cenoz, *The effects of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*, [w:] *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (red.), Clevedon 2001, s. 8-20.

²⁴ Zob. H. Ringbom, *Lexical Transfer in L3 Production*, [w:] *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (red.), Clevedon 2001, s. 59-68.

²⁵ Z. Chłopek, A. Małgorzewicz, *Niebezpieczne podobieństwa angielsko-niemieckie* (wstęp), Warszawa 2009, s. 3.

na ukraiński wzorzec wymowy (u niektórych zmiana następowała dosyć szybko, u innych transfer był widoczny podczas trwania kursu).

3. Poziom aktywacji każdego z języków – każdy z obecnych w umyśle osoby wielojęzycznej język „walczy” o możliwość transferu do języka docelowego. Zwyczajstwo jednego z języków zależy od jego poziomu aktywacji, czyli od tego, jak niedawno, jak intensywnie i jak długo dany język był wykorzystywany.

W ankietach niektórzy studenci napisali, że nazajutrz po intensywnej nauce języka ukraińskiego na zajęciach z języka rosyjskiego nieświadomie przechodzą na twardą wymowę.

4. Sposoby i konteksty nabywania i używania języków – można wyróżnić naturalne (autentyczne) oraz sztuczne (zinstytucjonalizowane) konteksty nabywania języków, które wpływają na procesy przyswajania bądź uczenia się, co z kolei wpływa na wykształcenie się odpowiednio kompetencji językowych i pragmatycznych oraz kontrolowanej wiedzy o języku.

5. Status języków – w zależności od kontekstów nabywania i uczenia się języków można wyróżnić język ojczysty, czyli język przyswojony w okresie wczesnego dzieciństwa w warunkach autentycznej komunikacji, oraz język obcy, nabyty (wyuczony) w okresie późniejszym w warunkach zinstytucjonalizowanych. Status języków pozostających w umyśle osoby wielojęzycznej ma znaczenie w kontekście częstotliwości oraz rodzaju wpływów międzyjęzykowych.

6. Kolejność nabywania języków – kwestia wciąż nierozwiązana, czy wpływom podlegają języki nabywane symultanicznie czy raczej konsekwentnie.

7. Funkcje pełnione przez poszczególne języki – determinowane są przez różnorakie czynniki, np. uwarunkowania społeczne, geopolityczne (status języka w danym kraju), indywidualne (więź emocjonalna, potrzeby komunikacyjne).

Każdy z czynników wchodzi w interakcję z innymi, pełniąc rolę dominującą bądź pomocniczą w transferze wzorców z języka (języków) niedocelowych do języka docelowego. Taki transfer międzyjęzykowy pojawia się w przypadku niedostatecznego opanowania systemu języka docelowego i stanowi swoistą taktykę ratunkową uczącego się. Jest w dużej mierze procesem nieświadomym, odbywającym się w umyśle osoby wielojęzycznej, jednak często wykorzystywany przez uczącego się jako strategia „prób i błędów” może być traktowany jako zjawisko celowe i świadome.

Powyższe uwagi oraz postawione pytania nie przynoszą jednoznacznych odpowiedzi i nie wyczerpują zaproponowanego tu zagadnienia, a są zaledwie wstępem do dalszych badań, wpisując się w nurt psycholingwistycznych zainteresowań wielojęzycznością. Wyniki tych dociekań będą natomiast z pewnością pomocne w usprawnieniu procesu dydaktycznego poprzez dokładniejsze zrozumienie procesów zachodzących w umyśle każdej osoby wielojęzycznej oraz czynników kształtujących te procesy.

Bibliografia

- Cenoz J., *The effects of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*, [w:] *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (red.), Clevedon 2001.
- Chłopek Z., Małgorzewicz A., *Niebezpieczne podobieństwa angielsko-niemieckie*, Warszawa 2009.
- Chłopek Z., *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011.
- Commission Européenne – COMMUNIQUE DE PRESSE – Communiqué de presse – często zadawane pytania dotyczące wielojęzyczności i nauki języków, [online], http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-703_pl.htm?locale=FR [dostęp: 28.04.2015].
- Dalewska-Greń H., *Języki słowiańskie*, Warszawa 1997.
- Dewaele J.-M., *Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum*, [w:] *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (red.), Clevedon 2001, s. 69-89.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, CODN, Warszawa 2003.
- Hammarberg B., *Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition*, [w:] *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (red.), Multilingual Matters, Clevedon 2001, s. 21-41.
- Rieger J., *Z dziejów języka rosyjskiego*, Warszawa 1998.
- Ringbom H., *Lexical Transfer in L3 Production*, [w:] *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (red.), Clevedon 2001, s. 59-68.
- Shanon B., *Faulty language selection in polyglots*, „Language and Cognitive Processes” 1991, 6 (4), s. 339-350.
- Sharwood Smith M., Kellerman E., *Crosslinguistic influence in second language*, [w:] *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, E. Kellerman, M. Sharwood Smith (red.), Oxford 1986.
- Smolik K., *Który język obcy będzie najcenniejszy w przyszłości?*, „Semestr” 2015, nr 174, s. 46-47.
- Streczeń A., *Językowa oryginalność – to się opłaca*, „Semestr” 2015, nr 174, s. 50.
- Szymańska U., *Uczmy się języków obcych*, „Przegląd Oświatowy” 2014, nr 19 (499), s. 18.
- T. Odlin, *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge – New York – Melbourne 1989.
- Сучасна українська мова. Лексикологія. Фонетика, Ф. Мойсієнко (red.), Київ 2013.
- Український правопис, Є. Мазніченко, Н. Максименко, К. Чайка (red.), Київ 2007.

dr hab. Krzysztof Polok

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Katedra Anglistyki

tel. 60 25 74 561

e-mail: swortran@interia.pl

INSTRUMENTY PRACY W GLOTTODYDAKTYCE

STRESZCZENIE

Artykuł odnosi się do szeregu kwestii dotyczących sposobów przekazu wiadomości językowych w zakresie języka obcego przy wykorzystaniu szeregu instrumentów, które oferuje nauczycielowi języka glottodydaktyka. Artykuł wskazuje bardziej szczegółowo na dwa główne instrumenty glottodydaktyczne, jakimi są psycholingwistyka i dydaktyka, ale w oddali widać wyraźnie szereg instrumentów pozostałych, takich jak glottofilozofia, kultura języka czy semantyka.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, system nauczyciel-uczeń, języki obce

SUMMARY

On the Instruments of Work of a FL Teacher

The paper discusses a number of issues relating to the transference of language-orientated L2 issues with the help of a number of instruments that are offered by glotto-didactics to any L2 teacher. More importantly, the paper looks at the two glotto-didactic instruments, i.e. psycholinguistics and didactics, not forgetting about such instruments – appearing in distanced twilight – as glotto-philosophy, language culture, or semantics, that are also being mentioned in the paper.

Key words: glotto-didactics, T-L syndrome, foreign languages

1. Skrótowy przegląd elementów składowych glottodydaktyki

Wszelkie instrumenty podstawowe, jak również różne rodzaje instrumentów pomocniczych wspomagających istotnie działanie instrumentów głównych, stanowią razem dosyć skomplikowaną orkiestrę, która – po to, aby wydać czyste i niezafałszowane dźwięki – musi mieć na tyle kompetentnego dyrygenta, który będzie wiedział, jak tę całą napierającą ze wszystkich stron siłę ujarzmić i poprowadzić ku harmonijnej współpracy oraz działalności mającej na celu uzyskanie pragmatycznych korzyści przez wszystkie osoby biorące udział w jej funkcjonowaniu. Z jednej strony istnieje więc glottodydaktyka – nauka o zasadach, formach, technikach i sposobach nauczania języków obcych, z drugiej zaś – szereg osób pragnących zobaczyć i przekonać się na własnej skórze, na ile istniejące i możliwe do zastosowania techniki i zasady nauczania/uczenia się języka obcego mogą sprawdzić się w każdym indywidualnym przypadku. Pozycja dyrygenta bądź też, jak kto woli, zdolnego mechanika, widzącego w jaki sposób przykręcić, dokręcić i wyregulować wszystkie śrubki znajdujące się wewnątrz mechanizmu zwanego procesem przyswajania języka, wydaje się w tym momencie na tyle istotna, że nie można się bez niej obejść.

Jednym z istotnych filarów glottodydaktyki jest psycholingwistyka. Jest to nauka, która – jak stwierdzili w swojej książce J. Berko Gleason i N. Bernstein Ratner¹ – opisuje procesy psychiczne pomagające ludziom zarówno na opanowanie, jak i na posługiwanie się językiem. Zainteresowania psycholingwistyki skupiają się głównie na fenomenie przyswajania języka przez ludzi. W tej materii psycholingwistyka formułuje wiele teorii, przedstawia szereg modeli, określa możliwe sposoby działania (i dziania się) stworzonych wcześniej koncepcji. Fenomen przyswajania oraz – w późniejszym okresie – wykorzystania języka przez człowieka, magazynowania szeregu informacji językowych w umyśle ludzkim, a następnie ich przetwarzania w konkretnych, aktualnie istotnych celach przez człowieka jest zjawiskiem na tyle ciekawym i na tyle niezrozumianym, że psycholingwistyka znajduje tutaj ogromne pole do działania. Współdziałanie cech wewnętrznych (np. woli człowieka) oraz cech zewnętrznych (np. środowiska) w procesie przyswajania sobie szeregu wiadomości o charakterze językowym, wskazuje na dosyć ścisły związek psycholingwistyki i nauk pokrewnych, takich jak psychologia, neurolingwistyka, socjolingwistyka, czy nawet kontakty z pewnymi obszarami medycyny. Oprócz tego psycholingwistyka szeroko sięga po wiele wiadomości związanych

¹ N. Ratner, J. Gleason, *Psycholinguistics*, Harcourt 2005.

z semiotyką, semantyką oraz kulturą języka, głównie po to, aby lepiej zrozumieć szereg zjawisk związanych z istotą języka oraz wpływem jego poszczególnych jednostek na sam proces poznawczy.

Z jednej strony jest więc psycholingwistyka instrumentem łączącym kwestie zdecydowanie psychologiczne z kwestiami językowymi różnego formatu, z drugiej zaś zahacza o zagadnienia natury kulturowej, socjologicznej, a nawet medycznej². W ten sposób zagadnienia np. motywacji, zawsze oparte na świadomym dążeniu do intensyfikacji poznania, łączą się z szeregiem kwestii językowych, opartych o chęci lepszego zrozumienia doświadczanej rzeczywistości, pełniejszego jej poznania, oraz możliwości jej opowiedzenia. Nauka reakcji na różnego rodzaju bodźce zewnętrzne, odpowiedniej ochrony, tak psychicznej, jak i fizycznej, zawsze była jednym z podstawowych elementów bytu; człowiek niepotrafiący zareagować w odpowiednio skuteczny sposób na dochodzące z zewnątrz, spoza sfery kognicji, różnego rodzaju sygnały, staje się jednostką bezbronną, bezradną wobec napotykanых wyzwań. Jedynym sposobem obrony przed tego rodzaju sytuacją jest umiejętność jej właściwej oceny oraz – następnie – wykorzystanie w charakterze skutecznej tarczy, logicznie wynikających z tego szacunku środków zaradczych. Rezerwuar takich środków przechowywany jest w ludzkiej pamięci, a sposoby przekonania się o ich skuteczności są, w gruncie rzeczy, dwa: albo przy pomocy empirycznego doświadczenia, opartego o wcześniejszą analizę zaistniałej sytuacji (o czym skutecznie przekonywał już J. Dewey), albo też dzięki skorzystaniu z informacji uzyskanych – przy pomocy języka właśnie – od innych osób (informacji w wielu przypadkach również opartych na empirii). Po to jednak, aby człowiek był w stanie z tej drugiej możliwości skorzystać, powinien poznać stworzony przez kulturę danego języka system pozwalający na skuteczne przyswojenie sobie konkretnych informacji. To właśnie owe wewnętrzne, istniejące w człowieku, możliwości opanowania takiego systemu, a następnie w miarę bezkolizyjnego jego wykorzystywania, są głównym i zasadniczym polem działania istotnego instrumentu glottodydaktycznego zwanego psycholingwistyką.

Historia rozwoju psycholingwistyki zaznaczona jest wieloma ważnymi zwrotami, poczynając od tych najbardziej zewnętrznych (np. osiągnięcia behawioryzmu), do tych wchodzących coraz szerzej i coraz głębiej w wewnętrzną naturę człowieka (np. nowe modele konstrukcji myśli, innatyzmu, bądź NLP). Wykazanie, że nacisk na tworzenie zjawiska nawyku podczas procesu zdobywania informacji natury językowej współgra, w pewnym sensie, z wewnętrznym zjawiskiem woli (co, z kolei, łączy się z szerokim zagadnieniem manipulowania warstwami motywacyjnymi) dało impuls do rozwoju psychologicznej warstwy w psycholingwistyce, czego wyrazem było chociażby tak silne podkreślenie funkcji

² Zob. G. Yule, *The Study of Language*, Cambridge 1998.

rozumu (oraz filozoficzne uzasadnienie jej roli podczas procesu nauki mówienia). Wskazanie, z kolei, na istotność myśli (oraz jej zdefiniowanie) przyczyniło się do bardziej szczegółowego zwrócenia uwagi na funkcje, jakie myśl ludzka odgrywa w tworzeniu się kognitywnej siatki pojęć w umyśle człowieka, oraz sukcesywne wypełnianie jej językowo istotnymi wiadomościami. Równocześnie jednak obie kwestie zwróciły uwagę naukowców na społeczne funkcje pełnione przez język oraz jego rolę nie tylko w całościowym procesie dostosowywania się człowieka do otaczającej go rzeczywistości, ale również w nieustannych próbach odszyfrowania i skutecznego porządkowania sygnałów dochodzących z zewnątrz. W ten sposób przyczynia się psycholingwistyka do wytworzenia się szeregu propozycji zrozumienia przez człowieka samego fenomenu poznania zjawiska funkcjonowania języka oraz – w miarę skutecznego – opisu postępowania podczas przyswajania, przetwarzania oraz wykorzystywania przez człowieka danego systemu opisu rzeczywistości do konkretnych, aktualnie istotnych, celów.

W tym miejscu należy bardzo wyraźnie podkreślić istotność zjawiska motywacji podczas procesu przyswajania języka³. Właściwe proporcje woli i chęci w samym procesie świadomego przyswajania i poznawania norm operacyjno-logicznych systemu (głównie) drugiego języka odgrywają rolę niebagatelną i są nie do przecenienia. Zakładając dużą rolę wpływu motywacji na sam proces nauki języka, podkreślić trzeba funkcje, które motywacja do nauk języka odgrywa podczas tworzenia się całościowego obrazu złożoności tego zjawiska w kognicji ludzkiej. Kształtujące się w różny sposób zmienne chęci, zainteresowania, głodu wiedzy, nasycenia informacjami różnego typu, różnych bodźców psychicznych (takich jak np. ocena zewnętrzna i jej kompatybilność z indywidualną oceną wewnętrzną) oraz szereg różnych niewymienionych tutaj zjawisk ogólnie wypełniają całościowy obraz zwany świadomym poznawaniem języka. Opisywanie drogi, którą przejść musi każdy uczeń uczestniczący w świadomym procesie nauki języka, jego psychologicznie wytłumaczalnych wahań nacechowanych – w mniejszym lub też większym stopniu – pozytywnie bądź negatywnie jest instrumentem naukowo istotnym (a także pragmatycznie nie do przecenienia), ponieważ stanowi ważną wskazówkę dla każdej osoby, która także ma zamiar rozpoznać się w sposobach opisu rzeczywistości zawartych w innych od rodzimego systemach językowego opisu. Jest to instrument o tyle istotny, że jego działanie oraz jego skuteczność uzależnione są nie tylko od atmosfery wewnętrznej, ilustrującej aktualny stan umysłu i duszy człowieka, lecz także od okoliczności zewnętrznych, od których w dużym stopniu zależy sposób podejmowania każdego kolejnego działania mającego pomóc człowiekowi w wypełnieniu konkretnych założeń. Przedstawione

3 Zob. S. Andrews, *Teacher language awareness*, Cambridge 2007, s. 89-90.

w tekście zagadnienia motywacyjne, demotywacyjne oraz amotywacyjne, a także wiele innych, mających z nimi bardziej lub mniej ścisły związek (takich jak sylwetka i kształtowanie się pojęcia ucznia leniwego lub też cały szereg kwestii związanych z teorią inteligencji wielorakich) z pewnością nie wyczerpują całości zagadnienia, są jednak – jak można sądzić – sygnałem wysłanym osobom wczytującym się w przedstawioną problematykę, iż warto czasem skupić się nad tym instrumentem wspomagającym naukę zwaną glottodydaktyką.

Drugim z podstawowych instrumentów jest dydaktyka. Zasadniczym polem działania dydaktyki jest – co pośrednio wynika z samej nazwy – opis świadomych form postępowania mających na celu pełniejsze i bardziej efektywne nauczanie (oraz uczenie się) konkretnych dziedzin wiedzy przez człowieka⁴. Wychodząc z założenia, iż świadome poznanie oparte jest z jednej strony na instrukcji, z drugiej zaś na konkretnym zastosowaniu praktycznym przekazanej właśnie instrukcji, dydaktyka zajmuje się zarówno tworzeniem hipotez związanym właśnie z owym procesem nauczania/uczenia się, jak i ich sukcesywnym sprawdzaniem oraz – następnie – wprowadzaniem w życie w wypadku logicznie pozytywnej oceny konkretnych efektów takiego procesu. W tym konkretnie wypadku, ponieważ proces ten odnosi się do świadomych działań ludzkich, dydaktyka jest instrumentem współgrającym ściśle z innymi dziedzinami wiedzy, takimi jak psychologia, pedagogika, socjologia bądź neurologia, po to, aby wiele informacji z danych dziedzin wykorzystać, przetworzyć oraz wdrożyć do własnych celów. Jest więc dydaktyka nauką w pełni eklektyczną, mającą na celu wykorzystanie wszelkich środków, mogących odegrać niebagatelną rolę w procesie systematycznego objaśniania rzeczywistości oraz jej umiejętnego systematyzowania. Stworzone zostały konkretne reguły dydaktyczne służące człowiekowi do pomocy w świadomym postępowaniu związanym z rozpoznawaniem oraz zapamiętywaniem konkretnych sygnałów semiotyczno-semantycznych, składających się na dany system językowy. Głównym przesłaniem dydaktyki, także i w tym wypadku, jest więc stworzenie propozycji działań na tyle skutecznych i logicznie spójnych, by w efekcie stwarzały one efektywnie i pragmatycznie spinający się system świadomego objęcia przez człowieka całej sekwencji różnych form oznaczeń dowolnego typu składających się na skuteczny opis otaczającej człowieka rzeczywistości z jednej strony, oraz rodzących się subiektywnych odczuć i interpretacji owej rzeczywistości – z drugiej. Jest to więc instrument w miarę spójny, w miarę szczegółowy oraz w miarę skuteczny, pozwalający na jego zastosowanie w konkretnych sytuacjach, w celu uzyskania możliwych efektów pedagogicznych, które będzie można dostrzec podczas późniejszego użycia języka przez uczniów podczas proponowanych przez nich wersji

4 F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2011, s. 13-17.

(zewnętrznego oraz wewnętrznego) opisu odbieranej rzeczywistości. To właśnie w tej sytuacji wyraźnie będzie można zauważyć związek dydaktyki z innymi dziedzinami wiedzy (np. socjologią bądź nawet filozofią) oraz wykorzystania szeregu znajdujących się tam informacji do własnych celów⁵.

Usystematyzowanie działań dydaktycznych wymagać będzie od nauczycieli oraz uczniów zastosowania nie tylko konkretnych metod, technik bądź procedur, lecz również własnego poglądu na to, czym konkretnie jest dana dziedzina wiedzy, a także po co związane z nią wiadomości potrzebne są uczniom. Jeśli bowiem nauka ma być efektywna, skuteczna oraz pragmatycznie logiczna, musi ona ułatwiać człowiekowi jego działania związane z całościowym oglądem rzeczywistości, w której tkwi. Należy więc poszukać, a następnie rozważyć istotność zastosowania takich form przekazu systematyzowania informacji konkretnego typu, aby zostały one uznane przez człowieka za ważne, pomocne oraz względnie nieskomplikowane, aby można je było zastosować w celu zoptymalizowania ilości informacji. Każda lekcja szkolna oparta więc będzie nie tylko o elementy wewnętrzne (np. chęć poznania i przyswojenia sobie informacji danego typu), lecz także o szereg elementów zewnętrznych, zahaczających o struktury i formy procesu uczenia (się) wypracowane przez wielu animatorów procesu kształcenia i – co istotne – przez nich rekomendowane.

Nie oznacza to jednak, że dydaktyka jest instrumentem skostniałym, w którym dużą (o ile nie decydującą) rolę odgrywa wypracowana wiele lat wcześniej strategia przekazu wiedzy. Już w 1943 r. B.F. Skinner stwierdził, iż pomiędzy uczeniem się i nauczaniem zachodzi podobna relacja, jak pomiędzy nauką i sztuką⁶. O ile bowiem uczenie się oparte jest w wielu sytuacjach na poznaniu wewnętrznych możliwości ucznia, oraz – następnie – wykorzystaniu owych możliwości do w miarę skutecznego kontaktu ucznia z wiedzą, o tyle działalność nauczyciela ma w sobie wiele wspólnego ze sztuką, ponieważ zasadza się na kreatywnym tworzeniu. W tym kontekście właśnie dydaktyka jest dziedziną tętniącą życiem, instrumentem, który potrafi zmienić swoją barwę formą postępowania zakładającą od samego początku kontakt z myśleniem dywergencyjnym. W oparciu o indywidualne przekonania nauczyciela, związane silnie z ukształtowanym w jego umyśle oglądem głównych cech nauczanego przedmiotu, należy stworzyć obraz lekcji, który w pełni odpowiadać będzie konkretnemu, zależnemu od wielu warunków wewnętrznych i zewnętrznych zapotrzebowaniu na wiedzę, obraz, który nigdy nie może być obrazem statycznym, lecz który musi podlegać ciągłej projekcji, analizie i dostosowaniu go do dynamicznie zmieniającej się sytuacji. W tym kontekście

⁵ Ibidem, s. 68-69.

⁶ B.F. Skinner, *The Science of Learning and the Art of Teaching*, „Harvard Educational Review” 1954, 24, s. 86-97; przedruk: *Readings for reflective teaching*, A. Pollard (red.), Amsterdam 2002, s. 106-109.

każdy nauczyciel jest twórcą, artystą przekuwającym swoje odczucia i przekonania w całościowy obraz lekcji, mającej przecież dostarczyć uczniom doświadczeń zarówno intelektualnych, jak i emocjonalnych.

Nauka języka nie może więc być jedynie formą fizycznej obecności nauczyciela w klasie, w trakcie której pełnić on będzie głównie funkcje nadzorcze i oceniające. Nauka języka, podobnie jak – w pewnym sensie – nauka innych przedmiotów – stanowić powinna proces ciągły, kreatywny, zadowalający uczniowskie oczekiwania, oraz – co równie istotne – skuteczny. Nauczyciel powinien być w stanie zaplanować taki system działań lekcyjnych, aby uczniowie dostrzegli w nim zarówno pragmatycznie określone cele długoterminowe, jak i spełniające ich wymogi i oczekiwania cele estetyczne. Będąc biegłym (w miarę) użytkownikiem języka, którego uczy, powinien nauczyciel wiedzieć, w jaki sposób dawować różne, znane mu formy i techniki nauki języka, aby ów proces kontaktów językowych nie był procesem nużącym, skupiającym uwagę uczniów na różnego typu samoistnie pojawiających się trudnościach związanych z opanowaniem konkretnych informacji językowych, lecz aby w wielu formach dydaktycznych promujących dynamizm, które nauczyciel zdecydował się zastosować podczas lekcji językowej, uczniowie mogli osiągnąć skuteczny i efektywny wzrost biegłości językowej.

Dla osób z zewnątrz, niezbyt uważnie rozpoznających specyfikę działalności nauczycielskiej, działalność polegająca na nauczaniu nie wydaje się czynnością zbyt skomplikowaną. Nauczyciel jest tutaj definiowany jako osoba posiadająca wiedzę, a także umiejętności skutecznego przekazywania jej uczniom. Jest to więc definicja oparta na klasycznej „ogłądowej” działalności edukacyjnej i nie różni się bardzo od tego opisu sylwetki nauczyciela, którą wiele lat temu proponował Platon⁷. Główną, aczkolwiek zasadniczą różnicą jest tutaj fakt, że zgodnie z zamysłem Platona, głównym celem działalności edukacyjnej nauczyciela było odtwarzanie stałej i niepodzielnej, a więc także nieposzerzającej się wiedzy, obecnie zaś dopuszcza się, zgodnie z przedstawioną powyżej definicją, zarówno możliwość dodawania nowych informacji, jak i ulepszanie sposobów przekazywanej wiedzy w oparciu o wciąż pojawiające się różnego rodzaju nowinki techniczno-edukacyjne. W dalszym ciągu jednak niezbyt często zauważany zostaje fakt, że praca nauczyciela oznacza faktycznie cały szereg niezwykle precyzyjnych operacji, podczas których podmiotem i polem działania pozostaje umysł ucznia. Z tego powodu, w wielu wypadkach, każde tego typu działanie edukacyjne może zostać porównane (z niewielkim jedynie ładunkiem metaforyki) do pracy kardiologa, lub – jeszcze lepiej – neurochirurga; w obu sytuacjach, jeden niezbyt przemyślany (nieprecyzyjny) uczynek może skutkować niemożliwymi do przewidzenia rezultatami.

7 D.H. Phillips, J.F. Soltis, *Perspectives on learning*, London 2004, s. 21-24.

2. „Uczenie się jest dziedziną wiedzy, nauczanie zaś – sztuką”

Jakkolwiek w opisanym powyżej systemie zamkniętym U – N, to uczeń jest elementem poszukującym wiedzy oraz – następnie – w odpowiedni sposób ją asymilującym, zadanie elementu bezpośrednio z nim sprzężonego, czyli nauczyciela, jest nie tylko równie odpowiedzialne, lecz także stymulujące. Z jednej strony powinien nauczyciel umieć dopasować przekazywane informacje do pojemności aparatu informacyjnego ucznia w ten sposób, aby zostały one przez niego kognitywnie zauważone, z drugiej zaś dostarczyć mu tej całej gamy odczuć i zachęt, przy pomocy których będzie uczniowi łatwiej przebrnąć przez cały proces uzyskiwania obrazu efektywnie poszerzającego zakres jego wiedzy. Powyższe zadanie w dosyć ścisły sposób opisywane jest przez zacytowaną powyżej w podtytule lapidarną opinię, która została wypowiedziana około pięćdziesiąt lat temu przez jednego z czołowych twórców teorii behawioralnej, B.F. Skinnera⁸. Mimo upływu czasu ani trochę nie straciła ona na ostrości. Jeśli bowiem przyjmie się założenie, iż proces uczenia się oparty jest na serii działań psychologiczno-kognitywnych (w szerokim znaczeniu tego określenia), to cały proces nauczania określony zostać powinien jako sztuka chociażby z tego powodu, że oznacza on wczuwanie się w możliwości percepcyjne uczniów oraz stosowanie takich form przekazu informacji, aby stały się one w miarę skutecznym transporterem treści wiedzy. Pojawia się więc tutaj pojęcie interakcji⁹, a cały proces nauczania stający się specyficznie rozumianym procesem komunikowania się, stanowi dosyć wyraźnie sprecyzowany element gry aktorskiej¹⁰. Jeśli bowiem przekaz informacji (w dowolnej formie) uznany być może za sposób komunikowania się¹¹ przebiegający w zgodzie z ogólnie przyjętymi kryteriami komunikowania się, nauczanie takie w pełni kryteria te wypełnia¹². W oparciu zaś o teorię interakcjonizmu stworzoną przez E. Goffmanna, proces nauczania oznacza konieczność wczucia się w rolę określoną kulturowo jako ‘nauczyciel’ oraz, później, postępowania w zgodzie z brzegowo określonymi kryteriami (tj. formami społecznej akceptacji). Nauczyciel uczestniczy tutaj w „przedstawieniu dramaturgicznym”, w którym zarówno on, jak i uczniowie odgrywają rolę

⁸ Ibidem.

⁹ E. Goffmann, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1974 [1981], s. 14.

¹⁰ Można wręcz zauważyć, że komunikowanie się w dużym stopniu determinuje istnienie społeczeństw, a niektórzy z badaczy twierdzą nawet, że procesy komunikacyjne stanowią „fundament społeczeństwa, bez których nie mogłoby ono funkcjonować, trwać i dokonywać transmisji dziedzictwa kulturowego z pokolenie na pokolenie” (zob. B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 1999, s. 7).

¹¹ Ibidem, s. 14-15.

¹² Zob. np. J. Fiske, *Introduction to Communication Studies*, 2000, s. 2 i nast.

aktorów¹³. Rola reżysera przedstawienia tego typu, którym także jest nauczyciel¹⁴, niemniej istotna z dydaktycznego punktu widzenia, stanowi tutaj o jakości talentu nauczyciela oraz o jakości uzyskanych przez niego wyników dydaktycznych.

W tym kontekście omówić należy rolę nauczyciela języków obcych i to zarówno z punktu widzenia ucznia (a także jego rodziców), jak i samego nauczyciela. Jak sądzimy, opis ów rozpocząć można od w miarę dokładnego sprecyzowania działalności szkolno-edukacyjnej. Ponieważ jest to, zasadniczo, działalność oparta na przekazywaniu wiedzy, zarówno uczniowie, jak i ich rodzice oczekują, że każda lekcja dostarczy jej uczestnikom tzw. 'twardej' wiedzy, zgodnej z podanym przez nauczyciela tematem oraz specyfiką przedmiotu. W ten sposób, każda lekcja geografii powinna dostarczyć uczniom konkretnej porcji świeżej wiedzy geograficznej, na lekcji historii uczniowie powinni zostać wzbogaceni kolejną porcją wiedzy historycznej, a na zajęciach z chemii poznać nowe tajemnice wiedzy chemicznej. Postępując w ten sposób, uczniowie zgromadzeni na zajęciach języka obcego oczekują, że uzyskają dostęp do szeregu informacji (bądź też – szerzej – wiedzy), pomocnych w opanowaniu danego języka. Uczestnicząc w tego typu zajęciach, w dużej ilości wypadków, uczniowie oczekują, że dostarczą im one wiedzy pozwalającej na to, aby byli w stanie przy wykorzystaniu zgromadzonej 'twardej' wiedzy językowej – w miarę swobodnie komunikować się w wybranym języku obcym¹⁵. W rozumowaniu tym pojawia się jednak pewna, brzemienne w skutkach, niekonsekwencja (bądź też skrót myślowy). Żadna lekcja języka obcego (w rozumieniu lekcji języka obcego, nie zaś lekcji o języku obcym) nie jest w stanie dostarczyć uczniom tego typu 'twardej' wiedzy, którą otrzymują oni na lekcjach geografii, historii lub chemii. Zadaniem lekcji językowej nie jest bowiem – jak w wypadku wspomnianych wcześniej innych dziedzin wiedzy – nauka o języku, lecz nauka języka (czyli komunikowania się w języku poznawanym przez uczniów).

¹³ B. Dobek-Ostrowska, op. cit., s. 60.

¹⁴ T. Rogers i J. Richards, proponując swoją koncepcję usystematyzowania pojęcia metody względem innych istotnych określeń działalności glottodydaktycznej, takich jak podejście (ang. *approach*) bądź też procedury (ang. *procedure*) wykorzystywane podczas procesu uczenia wprowadzają pośrednio związane z kwestią gry aktorskiej pojęcie projekcji (ang. *design*). Pojęcie to, odwołując się do koncepcji przestrzennej, ustawia zarówno nauczyciela, jak i ucznia w perspektywie scenariusza, umożliwiającego obu stronom odpowiednie „odegranie” kwestii przewidzianych przez reżysera lekcji (którym może być zarówno sam nauczyciel, jak i np. autor programu nauczania lub podręcznika, bądź też nawet nauczyciel i uczeń). Zob. J. Richards, T. Rogers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2001, s. 30-34.

¹⁵ Jest to więc podejście bardzo tradycyjne, akceptujące w całej rozciągłości szereg założeń metody podającej. Zob. H. Wichura, *Metody kształcenia początkowego*, [w:] *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*, Warszawa 1990, s. 77-99, [online], <http://www.edukator.org.pl/2005a/wspieranie/wspieranie.html>, [dostęp: 20.01.2016].

Specyfikacja ta oznacza, że pojawiająca się tutaj ‘twarda’ wiedza (np. informacje o postaciach systemu gramatycznego i/lub leksykalnego) stanowi zaledwie podstawę całej serii dalszych działań kształtujących ich kompetencję komunikacyjną; nie jest, jak widać, końcowym efektem działań edukacyjnych (tzn. opanowania konkretnych porcji wiedzy), a jedynie środkiem do celu.

Taka sytuacja stanowi dodatkową trudność w funkcjonowaniu zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Z jednej strony uczeń musi zrozumieć, że specyfika lekcji językowej wymagać będzie od niego systematycznego zaangażowania się w praktyczne opanowanie (internalizację) poznawanych struktur leksykalnych i/lub syntaktycznych oraz, że będzie to – bardziej lub też mniej mozolne – wykonywanie całej serii zaproponowanych przez nauczyciela różnego rodzaju działań wprowadzająco-utrwalających konkretne kwestie językowe. Z drugiej zaś strony, prowadzący lekcję nauczyciel powinien umieć dostrzec, że wszelkiego typu formy oddziaływania na system kognitywny ucznia są zawsze relatywne i zależą od wielu czynników natury psychologicznej bądź społecznej. Uznawanie, przykładowo, że uczniom wystarczy jeden zaledwie sposób prezentacji materiału (co często – z pozytywnym skutkiem – ma miejsce na lekcjach geografii, historii lub chemii) prowadzi w efekcie do niepełnego opanowania konkretnej wiedzy językowej przez ucznia, co następnie skutkuje pojawianiem się różnego typu dziur informacyjnych. Nauczyciel nie może czuć się usatysfakcjonowany faktem, że podczas lekcji przedstawił uczniom strukturalne zasady działania (operacyjności) danego zjawiska językowego, po czym przedstawienie owo poparł (w oparciu o zasadę sprzężenia zwrotnego) zdawkowymi przykładami stanowiącymi treść znajdujących się w podręczniku ćwiczeń, ponieważ efekty takiego postępowania będą w zdecydowanej większości przypadków dalekie od oczekiwanych. Wiedza taka, jeśli nie zostanie dostatecznie ugruntowana, usystematyzowana oraz utrwalona podczas całej serii lekcji, następnie zaś na różne sposoby „przypominana” uczniom podczas cyklicznych lekcji powtórzeniowych, nigdy nie przeniknie w całości do warstwy internalizującej; zostanie uznana przez ucznia za wiedzę istotną do pracy nad najbliższym tekstem, później zaś ulegnie stopniowej deformacji i – w końcu – atrycji. Sytuacja taka może mieć miejsce, ponieważ nie każdy uczeń – z różnych powodów – rozumie sens pojęcia ‘nauka języka’ i w wielu przypadkach sprowadza je do kategorii rankingowych, w których oś rankingową stanowi opcja zero-jedynkowa typu ‘znam – nie znam’, multiplikowana następnie poprzez istniejący system ocen szkolnych. W szeregu wypadków uczeń uznaje, iż „zna” daną kwestię strukturalno-leksykalną, ponieważ był w stanie zrobić podczas zajęć lekcyjnych konkretne ćwiczenia książkowe (fakt ten stanowi dla niego pozytywną wersję sprzężenia zwrotnego), następnie zaś uzyskał, aprobującą jego działania, opinię nauczyciela. Jeśli jednak (co stanowić może swoisty rodzaj testu internalizacyjnego) uczeń samodzielnie za jakiś czas powróciłby do konkretnych ćwiczeń,

które wcześniej sam umiał zrobić, w wielu wypadkach napotkać może na spore problemy z ich pozytywnym wypełnieniem. Potrzebna mu w tym wypadku wiedza formalna uległa już częściowej dylatacji bądź nawet całkowicie zanikła, uczeń zaś – w celu jej odtworzenia – zostanie zmuszony do ponownego przejrzenia określonej porcji materiału.

Sytuacji takich można jednak uniknąć, jeśli tylko proces pracy ucznia nad językiem zostanie odpowiednio zaprojektowany. Działania takie wymagać będą od nauczyciela skorzystania ze sporej dawki wiedzy ogólnopedagogicznej, która (po zmieszaniu jej z wiedzą językową dotyczącą specyfiki danego języka) powinna doprowadzić nauczyciela do stworzenia takiego projektu modelu lekcji językowej, który uwzględniłby w szerszym zakresie indywidualne potrzeby kognitywne każdego z uczniów. Ponieważ każdy uczeń stanowi odrębną jednostkę psychokognitywną, oznaczać to musi dla nauczyciela nie tylko konieczność poznania indywidualnych potrzeb każdego z nich, lecz również takie dostosowanie swoich działań edukacyjnych, aby w o wiele szerszym zakresie uwzględniły one indywidualne potrzeby uczniów. Tworzenie leksykonu mentalnego nowego poznawanego przez ucznia języka jest procesem żmudnym, niewdzięcznym, nietolerującym działań skróconych oraz długotrwałym. Działalność taka wymaga znacznego zaangażowania intelektualno-wiedzewego zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela i nie można jej ograniczać do kilkunastu, często niezbyt fortunnie, dobranych ćwiczeń, które uczniowi udało się wykonać.

3. Funkcjonowanie aparatu wiedzy z punktu widzenia nauczyciela języka

Wiedza stanowi istotny element możliwości funkcjonowania człowieka. Zgodnie z ogólnie akceptowanymi założeniami wielu teoretyków nauki (np. Dewey'a, Feuersteina, Wygotskiego, Bandury, Piageta, oraz wielu innych¹⁶) człowiek nieposiadający wiedzy nie jest w stanie przeżyć we współczesnym (i nie tylko) świecie, ponieważ warunek *sine qua non* stanowi dla niego zdobyte i bez końca odtwarzane, funkcjonujące w jego pamięci długotrwałej doświadczenie. W ten sposób każda jednostka ludzka jest w stanie podejmować różnego rodzaju decyzje dotyczące swojego funkcjonowania, ponieważ umożliwia jej to, zamknięty w rezerwuarze pamięci, zasób doświadczeń. Jak wskazuje Dewey¹⁷, ilość doświadczeń zdobytych przez człowieka podczas jego kontaktów z otaczającą go rzeczywistością stanowi bezpośrednie przełożenie na jakość i sensowność podejmowanych

¹⁶ Zob. np. M. Williams, E. Burden, *Psychology for Language Teachers*, Cambridge 2007.

¹⁷ D.H. Phillips, J.F. Soltis, op. cit., s. 38.

przez niego decyzji. Jeśli więc człowiek nie posiada pewnych porcji wiedzy, musi oprzeć swoje decyzje jedynie na tych wiadomościach, jakie rzeczywiście posiada, co w pewnych wypadkach okazać się może działaniem nie tylko niepełnym, lecz nawet – w pewnych okolicznościach – niebezpiecznym. Można stąd wyciągnąć wniosek, że zdobywanie wciąż nowych doświadczeń różnego rodzaju stanowić powinno oś życiową ludzkiej egzystencji, drastycznie warunkującą możliwości funkcjonowania człowieka w konkretnym środowisku.

W tym miejscu pojawia się gwałtownie potrzeba poszukania (i znalezienia) instrumentu, przy pomocy którego człowiek byłby w stanie w szybki i efektywny sposób zdobywać i przyswajać wszelkie nowe doświadczenia. Człowiek nie jest bowiem w stanie (czego oczekiwać się zdaje od niego Locke) samodzielnie zdobyć na tyle istotnej porcji doświadczeń, aby w miarę komfortowo (przy całej relatywności tego określenia) umieć funkcjonować w świecie, który codziennie oferuje mu ogromne ilości nowych wiadomości, z którymi powinien się zmierzyć, by – następnie – ocenić ich przydatność.

Kultura, w której człowiek funkcjonuje, instrument taki wymyśliła oraz odpowiednio przystosowała do stanu, w którym może być on wykorzystany do zbierania i oceny uzyskanych wiadomości. Instrumentem tym jest język, rozumiany jako endo-universalny system znaków-kodów, pomagający użytkownikowi danej kultury w prawidłowym opisie lokalnej rzeczywistości¹⁸. Ów system znaków-kodów jest systemem oznaczonym i oznaczającym, co – z jednej strony – wskazuje, iż konkretne ustawienie znaków-kodów (foniczne i/lub graficzne) opisuje (tj. naznacza) dany jednostkowy desygnat rzeczywistości realnej, z drugiej zaś informuje, że każdy z istniejących w danym systemie kulturowym znaków-kodów może zostać wykorzystany do oznaczenia konkretnego kontekstowo umocowanego zjawiska kulturowo-realnego. System znaków-kodów kulturowo wykorzystywany do oznaczania małego kotka, może na przykład także znaleźć *quasi*-metaforyczne zastosowanie do oznaczania młodej, atrakcyjnej seksualnie, kobiety, przy czym pojawiające się tutaj różnego typu konotacje kulturowo-semanticzne oznaczają, w obu wypadkach, chęć zastosowania podobnej sekwencji sprawczej, czyli znajdowania przyjemności w przytulaniu i głaskaniu ustalonych kulturowo desygnatów. Jakkolwiek podany przykład służyć może także jako ilustracja dobrze umotywowanego seksizmu kulturowego, w miarę jasno obrazuje on dwojakość istniejącego kulturowego systemu znaków-kodów. W tym kontekście, oznaczenie to formalne przypisanie danego ciągu znaków-kodów do konkretnego zdarzenia (zdarzeń) kulturowego. Pozwala ono z kolei na zastosowanie przez użytkowników danego systemu kulturowego różnego rodzaju operacji metaforyczno-metonicznych w celu opisu innego dowolnego segmentu tkanki kulturowej przy pomocy pewnego

¹⁸ Zob. C. Kramsch, *Language and Culture*, Oxford 1998.

tradycyjnie wykorzystywanego do opisu innego zjawiska kulturowego ciągu znaków-kodów, o ile osoba proponująca zastosowanie takiej operacji wykaże istniejącą zgodę logiczną pomiędzy oboma zjawiskami kulturowymi. Przedstawione zjawisko stanowi inherentny element opisu językowego każdej kultury i prowadzi m.in. do pojawienia się kulturowo uwarunkowanych różnic semantyczno-językowych pomiędzy różnymi systemami kulturowymi (zob. słabsza wersja hipotezy Sapira i Whorfa)¹⁹.

Nakreślony powyżej szkic sytuacyjny omawianej problematyki dosyć wyraźnie wskazuje na szereg trudności, z którymi musi zmierzyć się nie tylko każdy uczeń, ale także każdy nauczyciel języka²⁰. Z jednej strony uczeń musi zrozumieć, iż relacje pomiędzy każdymi dwoma (lub więcej) językami układać się będą zawsze na warunkach ekwiwalencji, z drugiej zaś strony każdy nauczyciel języka musi być w stanie uczniowi sytuację taką uzmysłowić. Oznacza to m.in. zastosowanie całej serii działań wskazujących zależność kontekstową każdego z określeń tworzących system językowy opisujący (oznaczający) wszelkie zjawiska kulturowe z punktu widzenia rodzimych użytkowników danej kultury, podczas którego uczeń byłby w stanie dostrzec (i kognitywnie utrwalić) istnienie takiej odrębności kulturowo-opisowej. Oznacza to także świadome zaprojektowanie serii postępowań glottodydaktycznych pozwalających uczniowi na internalizację wszelkich istotnych dla danego systemu językowo-kulturowego (a także dla jakości komunikowania się w konkretnym systemie) pojawiających się różnic strukturalno-semantycznych pomiędzy oboma językami.

Tu właśnie istotną funkcję odgrywać będzie, posiadana przez nauczyciela, eksplicytna wiedza glottodydaktyczna. Wiedza ta dotyczyć będzie nie tylko kwestii związanych z odpowiedzią na pytanie: „jak uczyć?”, lecz również na niezwykle istotne pytanie: „czego uczyć?”. Z jednej strony jest tu więc mowa o dydaktycznych zasadach merytorycznych, z drugiej zaś – o wielu zagadnieniach dotyczących indywidualnych projekcji językowych każdego z nauczycieli języka (zob. badania Robinsona i Longa na ten temat)²¹. Bez wątpienia, najważniejszą z nich (aczkolwiek nie jedyną) jest kwestia świadomości języka nauczyciela języka obcego, czyli zjawisko, które zostało w bardzo wyraźny sposób odróżnione od zagadnień ogólnej świadomości języka²². Ogólna świadomość języka, to według Bachmana²³, kompetencja językowa, a według Bakera²⁴ kompetencja komunikacyjna. Świado-

¹⁹ C. Kramsch, op. cit., s. 13-14.

²⁰ Zob. E. Rostańska, *Wymiana znaczeń między nauczycielem a uczniem w komunikacji werbalnej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, M.T. Michalewska (red.), Katowice 1999, s. 109-113.

²¹ S. Andrews, op. cit., s. 32-33.

²² Ibidem, s. 56 i nast.

²³ L. Bachman, *Fundamental consideration in language testing*, Oxford 1990, s. 88.

²⁴ C. Baker, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Philadelphia 1997, s. 33.

mość języka nauczyciela, z kolei, to sposób wykorzystywania swojego implicitnego poziomu znajomości nauczanego języka podczas kontaktów nauczyciela z obiektem nauczania czyli uczniem. Oba terminy oznaczają jednak ten rodzaj kompetencji, który pozwala użytkownikowi danego języka na – poziomowo uwarunkowany – przekaz informacyjny podczas wykorzystywania zasobów leksykonu mentalnego języka obiektywnie słabszego.

Bez wątpienia, musi pojawić się w tym kontekście pytanie dotyczące wpływu jednostkowej mocy języka (tj. indywidualnego potencjału kompetencyjno-lingwalnego) charakteryzującej nauczyciela na szybkość oraz efektywność budowy odpowiedniego poziomu kompetencji komunikacyjnej uczniów. Biorąc pod uwagę, iż poziom kompetencji komunikacyjnej ucznia zależy jest zarówno od szeregu czynników zewnętrznych (takich, jak – przykładowo – ustalony poziom ekspozycji ucznia na język), jak i wewnętrznych (np. sposób projekcji lekcji językowej w klasie), pojawia się pytanie dotyczące rankingowej istotności wspomnianych (oraz szeregu innych) czynników glottodydaktycznych na ucznia podczas jego pracy nad językiem. Zakładając, że np. ekspozycja ucznia na język może być regulowana nie tylko przy pomocy form/reguł administracyjnych, lecz także metaadministracyjnych, zależnych zarówno od ucznia, jak i nauczyciela, okazuje się, że ogólnie prezentowany przez ucznia poziom kompetencji komunikacyjnej zależy w dosyć istotnym stopniu od projekcji lekcji językowej, której podlega uczeń podczas lekcji języka. Z jednej strony, poziom taki zależy będzie od samego „pomysłu na nauczanie”, którego autorem jest nauczyciel, z drugiej zaś – od poziomu jednostkowej świadomości językowej wspomnianego nauczyciela. Prezentowana przez nauczyciela wiedza eksplicytna, będąca w dużym stopniu wynikiem wcześniejszej, lecz dosyć konsekwentnie realizowanej osobistej ekspozycji nauczyciela na język, oznacza pojawienie się (bądź też nie) podczas zajęć lekcyjnych szeregu działań glottoedukacyjnych, będących wyraźną promocją nie tylko sposobów i technik uczenia się danego języka, ale także (a może przede wszystkim) jego komunikacyjnego używania. Takie funkcjonowanie nauczyciela w klasie sprzyjać także będzie konsekwentnemu budowaniu leksykonu mentalnego uczniów, którzy w ten sposób poszerzać będą nie tylko zasób informacji związanych z wiedzą deklaratywną (opisującą, przy pomocy języka, kulturowo osadzone zjawiska i doświadczenia), lecz także z wiedzą proceduralną, dotyczącą zastosowania dla opisu ogólnie odbieranej rzeczywistości pojawiających się w języku strategii i procedur. Ponieważ zaś nauczanie drugiego języka rozpoczyna się z reguły w momencie, gdy uczniowie opanowali już zasady opisu rzeczywistości przy pomocy języka rodzimego, to właśnie poziom świadomości nauczanego języka u nauczyciela będzie (powinien być) tym orężem, który uchronić ma ucznia przed popełnieniem różnego rodzaju błędów językowych związanych chociażby ze zjawiskiem interferencji, często skutecznie uniemożliwiającym

uczniowi uzyskanie względnie wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnej. Wtedy właśnie nauczyciel powinien wiedzieć, w jaki sposób posiadana przez ucznia wiedza implicytna dotycząca poznawanego języka (a także pojawiających się różnic i podobieństw pomiędzy L1 i L2) może zostać przez niego wykorzystana do skutecznej budowy coraz bardziej pełnych sposobów komunikacji, kiedy zaś zasób wspomnianej wiedzy okazać się może niewystarczający i/lub niepożądany. Teza, że świadomość języka nauczyciela stanowi istotną zmienną pomagającą lub też utrudniającą uczniowi jego pracę nad językiem stanowi istotny problem badawczy, którego rozsupłanie pomóc może uczniom w ich działaniach glottodydaktycznych o różnym stopniu natężenia.

4. Świadomość językowa nauczyciela jako jednostka glottodydaktyczna

Definicje świadomości językowej nauczyciela spotkać można w wielu publikacjach naukowych²⁵, najpełniej jednak wydaje się opisywać ją Andrews (2007). Zgodnie z zaproponowaną przez niego definicją, świadomość językowa nauczyciela nie odnosi się jedynie do kwestii formalnych (takich jak np. wyczuwanie języka), ale obejmuje o wiele szerszy zakres sięgając od kwestii kulturowych, poprzez zagadnienia pragmatyki języka, aż do zakresów informacyjnych związanych z przekazywaniem kontekstowych właściwości konkretnych określeń istniejących w tkance kulturowej języka. Andrews²⁶ ustala nawet listę dwunastu wyszczególnionych zagadnień ilustrujących – zgodnie z jego koncepcją – stopień oboznania się nauczyciela z językiem. Zgodnie z przedstawioną listą, nauczyciel niewykazujący zbyt wysokiego stopnia świadomości językowej nie jest w stanie poprawnie funkcjonować w klasie językowej o dowolnym stanie poziomowym kompetencji komunikacyjnej uczniów. W tym względzie, zresztą, Andrews w zupełności zgadza się zarówno z Leechem²⁷, jak i Thornburym²⁸, którzy szczegółowo wymieniają, czego nie będzie w stanie wykonać w klasie nauczyciel nieposiadający

²⁵ Zob. np. B. van Lier, *Introducing language awareness*, London 1995, s. 232; B. van Leer, *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*, London 1996, s. 126; R. Carter, *How aware should language teachers and learners be?*, Paper presented at the International Language in Education Conference, Hong-Kong, 14-16 December 1994; J.M. Sinclair, *Language awareness in six easy lessons*, [w:] *Language awareness – NCLE Reports and Papers*, G. Donmall (red.), London 1985, s. 33-37.

²⁶ S. Andrews, op. cit., s. 35.

²⁷ G. Leech, *Students' grammar – teachers' grammar – learners' grammar*, [w:] *Grammar and the language teacher*, M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams (red.), Hemel Hempstead 1994, s. 18.

²⁸ S. Thornbury, *About language*, Cambridge 1997, s. xii.

zbyt wysokiego stopnia świadomości języka. Bez względu na to, czy – idąc śladem wspomnianych wcześniej badań, których autorami są Long i Robinson²⁹ – zwróci się uwagę na preferowany styl nauczania języka, czy też na końcowe (całościowe) efekty jego pracy (zgodnie z supozycją Larsen-Freeman³⁰), w każdym wypadku zmienna określająca świadomość językową nauczyciela odgrywać będzie bardzo ważną rolę podczas konstrukcji (oraz, później, oceny) inputu, zarówno w sekwencji częściowej (input lekcyjny), jak i bardziej rozszerzonej (input rozdziału książki, serii lekcji, sylabusu itd.). W każdej z wymienionych sytuacji świadomość językowa nauczyciela odgrywać będzie rolę kwalifikującą, bezpośrednio wpływającą na styl pracy i postępy językowe uczniów.

Sporządzona przez Andrewsa lista faktów glottodydaktycznych, która może zostać uznana za miernik potencjału językowego języka nauczanego każdego z nauczycieli tego języka, wyraźnie wskazuje, że każda z umieszczonych tam kwestii musi zostać bezwzględnie wzięta pod uwagę, ponieważ posiada bezpośrednie „przełożenie” na jakość produkcji języka u uczniów. Tak więc, przykładowo, nauczyciel myślący się w rozróżnianiu odcieni semantycznych określeń biorących udział w jednostkowym procesie komunikacyjnym nie będzie w stanie przekazać tych różnic swoim uczniom, co z kolei doprowadzi do sytuacji, iż oni sami, tak jak będą w stanie to zrobić, będą zmuszeni do ich poszukania. W efekcie pojawić się musi wiele z cech *lingua franca* (np. maniera używania hiperonimów, bądź też cecha hasłowego opisu rzeczywistości). Działalność taka doprowadzi do pojawienia się w działalności komunikacyjnej uczniów pewnych form hybrydowych bądź nawet elementów fosylizacyjnych, co w skrajnych wypadkach doprowadzi do większych lub mniejszych trudności uczniów w ich usiłowaniach porozumiewania się z innymi użytkownikami języka.

Podobne wnioski wysnuć można podczas analizy każdego z wyszczególnionych przez Andrewsa punktów, ilustrujących formy pomiaru potencjału glottodydaktycznego nauczycieli języka obcego. Jeśli weźmie się pod uwagę fakt, iż właściwymi gospodarzami lekcji językowej (podobnie jak każdej innej lekcji) są uczniowie, nauczyciel zaś w wielu wypadkach pełni tam rolę nadzorującego ich pracę mentora, okaże się, że świadomość języka nauczyciela, która – jak powiedziano – nie może ograniczać się jedynie do kwestii wrażliwości na język *sensu stricto*, lecz która rozciąga się także na sferę umiejętnego przekazu tychże informacji uczniom, odgrywać będzie istotną rolę w każdym momencie zajęć językowych i nawet nauczyciel o wysokim stopniu wrażliwości na język, niepotrafiący

²⁹ M. Long, P. Robinson, *Focus on form: Theory, research and practice*, [w:] *Focus on form in classroom second language education*, C. Doughty, J. Williams (red.), Cambridge 1998, s. 15-41.

³⁰ D. Larsen-Freeman, *The grammar of choice*, [w:] *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, E. Hinkel, S. Fotos (red.), Mahwah NJ 2002, s. 104.

jednak w wystarczającym stopniu podążać tropem myślenia swoich uczniów, może mieć problemy z przekazem treści językowych oraz internalizacją tychże przez uczniów.

Istotną rolę podczas analizy sporządzonej przez Andrews listy odgrywa – jak się wydaje – kolejność umieszczonych tam zdarzeń glottodydaktycznych. Ponieważ lista ta jest wynikiem badań ankietowych jej autora (Andrews zapytał o te kwestie osoby przygotowujące rodzimych użytkowników języka angielskiego do pracy w charakterze nauczyciela angielskiego jako języka obcego), wszelkie z istniejących na niej informacji odgrywają istotną – jak należy sądzić – rolę podczas ustalania sylwetki językowej (oraz glottodydaktycznej) nauczyciela języka angielskiego jako obcego. Zrozumiałą jest rzeczą, że ustalenie potencjału języka nauczanego w odniesieniu do nauczycieli nienatywnych powinno wziąć pod uwagę przede wszystkim kwestie ich nienatywności (co oznacza nieco mniejszą możliwość semantycznego poziomowania określeń oraz nieplanowany wzrost akceptacji dla używania w procesach komunikacyjnych, powodujących pojawianie się hasłowości, hiperonimów), należy jednak w miarę wyraźnie określić granice ogólnej akceptacji wspomnianego potencjału języka absolutnie niezbędnego do pracy z daną grupą poziomową (przykładowo, należy ustalić bezwzględnie konieczny poziom potencjału językowego, w tym stopnia ‘wrażliwości’ nauczyciela na język, dla nauczycieli pracujących z grupami początkującymi, jak również w odniesieniu do grup o wyższym stopniu kompetencji komunikacyjnej, aby w każdym wypadku kurs został przez jego uczestników określony pozytywnie). Andrews dosyć wyraźnie wskazuje, dzięki hierarchicznemu ustawieniu zdarzeń glottodydaktycznych mających wpływ na ustalenie potencjału poziomu świadomości językowej danego nauczyciela języka obcego, jakie elementy endolingwalne i endodydaktyczne odgrywać będą istotną rolę podczas profesjonalnego traktowania przez nauczyciela języka swoich obowiązków zawodowych. Umieszczając, przykładowo, na drugim (wysokim) miejscu kwestie związane z rozumieniem pojęć dotyczących konkretnych określeń lingwalno-strukturalnych, wskazuje Andrews na istotność wzięcia pod uwagę możliwości kognitywnych nauczyciela języka, który powinien wiedzieć (oraz objaśnić zainteresowanym uczniom) dlaczego użycie danego określenia jest semantycznie w danej sytuacji najbardziej właściwe oraz jak zmieni się sens logiczno-semantyczny danego opisu sytuacyjnego, jeśli zostanie wykorzystane inne (semantycznie bliskoznaczne) określenie.

Wspomniana sytuacja oznacza, iż Andrews – świadomy odpowiedzialności, jaką ponosi nauczyciel języka za efekty swojego działania pedagogicznego – dosyć wyraźnie podkreśla pojawiającą się spójność logiczną pomiędzy jednostkowym poziomem świadomości języka danego nauczyciela oraz poziomem kompetencji komunikacyjnej jego uczniów. Podkreślenie to zresztą dosyć jasno łączone jest ze

wspomnianą opinią Thornbury'ego³¹, gdy wyszczególniony zostaje pogląd wspomnianego badacza, czego nie będzie umiał zrobić nauczyciel języka, gdy poziom świadomości jego języka nie jest zbyt wysoki (np. pojawi się brak możliwości dobrego i akuratnego projektowania zajęć lekcyjnych, niezbyt duże możliwości interpretacyjne tych części sylabusów, na których oparte są działania glottodydaktyczne z wykorzystaniem podręczników, brak zdolności perswazyjno-motywuujących wyjaśniających uczniom istotę poznania i opanowania konkretnych wzorców leksykalno-strukturalnych, słabe perspektywy przekonania uczniów do ogólnych celów nauki języka jako nauki przez całe życie). W ten sposób, jak wynika z przedstawionej przez Andrews'a listy³², poziom potencjału świadomości języka u każdego z nauczycieli staje się zmienną ilustrującą całą operacyjną działalność zawodową nauczyciela języka. Im wyższy poziom znajomości języka docelowego u nauczyciela, tym lepsza jakość nauczania tego języka; im pełniejsze możliwości rozumienia pozycji ucznia podczas lekcji językowej, tym bardziej trafne sposoby działań glottodydaktycznych wykorzystywane przez nauczyciela podczas lekcji języka. Nauczyciel języka powinien nie tylko wiedzieć, dlaczego konkretne rozwiązanie leksykalno-strukturalne będzie tym kontekstowo najpełniej wpisującym się w proces przekazu informacyjnego, lecz także, jakie techniki glottodydaktyczne należy wdrożyć, aby skutecznie umożliwić swoim uczniom opanowanie przedstawianych im rozwiązań leksykalno-syntaktycznych. W tym sensie, rodzaj oraz intensywność inputu wprowadzonego przez nauczyciela podczas konkretnej jednostki lekcyjnej, jak i podczas dłuższego okresu działań glottodydaktycznych w dużej mierze opiera się – oprócz innych istotnych elementów – na jakości języka posiadanego przez nauczyciela, czyli na konkretnym jednostkowym poziomie jego bilingwizmu³³.

5. Podsumowanie

Przedstawione powyżej zagadnienia stanowią jedynie część szeregu problemów i uwag. Pojawia się jednak zawsze nadzieja, że być może niektórym z nich dane będzie, aby porozmawiać o nich nieco dłużej. Pytanie, jak praktycznie pogodzić wspomnianą przez de Saussure'a opozycję *langue* – *parole* w sytuacji, gdy prymarne nastawienie całego szeregu uczniów pragnących nauczyć się języka oznacza wykazanie zapotrzebowania na *parole*, podczas

³¹ Ibidem, s. xii.

³² Ibidem, s. 35-36.

³³ Na ten temat więcej w mojej książce: *Nauczyciel bilingwalny. Sylwetka językowa nauczyciela języka angielskiego jako obcego*, Łask 2010.

gdy w wielu wypadkach istniejące curricula i/lub podstawy programowe kładą wyraźny nacisk na *langue*, w dalszym ciągu pozostaje bez odpowiedzi. I tylko nauczyciel – ten dyrygent orkiestry zwanej glottodydaktyką – jest w stanie udzielić jej przynajmniej częściowo.

Bibliografia

- Andrews S., *Teacher language awareness*, Cambridge 2007.
- Bachman L., *Fundamental consideration in language testing*, Oxford 1990.
- Baker C., *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Philadelphia 1997.
- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2011.
- Carter R., *How aware should language teachers and learners be?* Paper presented at the International Language in Education Conference, Hong-Kong, 14-16 December 1994.
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 1999.
- Goffmann E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981.
- Kramsch C., *Language and Culture*, Oxford 1998.
- Larsen-Freeman D., *The grammar of choice*, [w:] *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, E. Hinkel, S. Fotos (red.), Mahwah 2002, s. 103-118.
- Leech G., *Students' grammar – teachers' grammar – learners' grammar*, [w:] *Grammar and the language teacher*, M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams (red.), Hemel Hempstead 1994, s. 17-30.
- van Leer B., *Introducing language awareness*, London 1995.
- van Leer B., *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*, London 1996.
- Long M., Robinson P., *Focus on form: Theory, research and practice*, [w:] *Focus on form in classroom second language education*, C. Doughty, J. Williams (red.), Cambridge 1998, s. 15-41.
- Philips D.H., Soltis J.F., *Perspectives on learning*, London 2004.
- Ratner N., Gleason J., *Psycholinguistics*, Harcourt 2005.
- Richards J.C., Rogers T.S., *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge 2001.
- de Saussure F., *Écrits de linguistique générale*, Paris 2002.
- Sinclair J.M., *Language awareness in six easy lessons*, [w:] *Language awareness NCLE Reports and Papers 6*, G. Donmall (red.), London 1985, s. 33-37.
- Skinner B.F., *The science of teaching and the art of learning*, „Harvard Educational Review” 1954, 24, s. 86-97.
- Thornbury S., *About language*, Cambridge 1997.
- Wichura H., *Metody kształcenia początkowego*, [w:] *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*, Warszawa 1990, [online], <http://www.edukator.org.pl/2005a/wspieranie/wspieranie.html>, [dostęp: 20.01.2016].
- Yule G., *The Study of Language*, Cambridge 1998.

dr Sylwia Rapacka-Wojtala

Uniwersytet Łódzki

Wydział Filologiczny, Katedra Językoznawstwa Niemieckiego i Stosowanego

tel. 60 72 38 023

e-mail: sylwia.rapacka@uni.lodz.pl

UMIEJĘTNOŚĆ PRACY NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH Z TEKSTEM I NA TEKŚCIE PODSTAWĄ KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ UCZESTNIKÓW PROCESU DYDAKTYCZNEGO

STRESZCZENIE

Śledząc historię cywilizacji stwierdzić można, że stałym jej elementem był proces komunikacji, który zapewniał wymianę informacji i stanowił o rozwoju społeczno-gospodarczym kolejnych pokoleń. Proces ten przebiegał w formie ustnej lub pisemnej i przyjmował postać różnego rodzaju 'tekstów', które składają się na dokumentację podjętej komunikacji lub przyczynku do niej. Słuchane lub czytane 'teksty' stanowią po dziś dzień bazę dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej, wpisanej w proces kształcenia, a tym samym w proces rozwoju jednostki i społeczeństwa. Świadomość znaczenia materiału tekstowego, jako nośnika informacji oraz bazy dla kształcenia kompetencji ogólnych, umiejętności praktycznych oraz kompetencji komunikacyjnych, wymusza na organizatorach procesu dydaktycznego – nauczycielach – wykorzystywanie różnych wypowiedzi i tekstów do kształcenia sprawności receptywnych będących bazą dla produkcji językowej, tj. umiejętności budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej, która podlega ocenie po zakończeniu każdego z etapów edukacyjnych. Efektywność kształcenia kompetencji komunikacyjnej zależy od rodzajów zastosowanych 'wypowiedzi' i 'tekstów', od stopnia ich dostosowania do wieku, zainteresowań, możliwości i umiejętności oraz potrzeb uczących się, oraz od przygotowania nauczycieli do działań dydaktycznych mających na celu kształcenie komunikacji ustnej i pisemnej uczniów, tj. stosowania odpowiednich metod, strategii i technik pracy z tekstem lub/i na tekście, które gwarantują uczniom rozwijanie na lekcji języka obcego receptywnych, a także produktywnych sprawności językowych potrzebnych w procesie komunikacji.

Słowa kluczowe: kompetencja komunikacyjna, komunikacja ustna, komunikacja pisemna, metody, strategie, techniki pracy na tekście i z tekstem

SUMMARY

Teacher's preparation to work with texts, as the basis for the development of communication competence for the participants of the didactic process

The article "Teacher's preparation to work with texts, as the basis for the development of communication competence for the participants of the didactic process" is an attempt to analyse didactic skills of a teacher working with a chosen text with the aim of developing particular language skills that facilitate participation in oral and written communication.

The basis for the consideration are: Jakobson's communication models as well as Grucza's language education model that show interdependence of sender-teacher message-pattern of an utterance with its recipient – a student who must learn the pattern – and thus they entail combining them in one framework illustrating the process of communication competence education during Polish or foreign language classes.

In the article there are provided various types of texts used at different educational levels as statement patterns for students, as well as methods, strategies and techniques of working on a text and an example of working with a text i.e. a sequence of exercises allowing for language production.

All the presented teacher's activities boil down to the conclusion that effective communication competence teaching to learners is possible only when s/he has got the knowledge and educational, didactic and methodical skills thanks to which s/he can properly plan and lead the teaching process of oral and written communication that is the main goal of language education.

Key words: communication competence teaching, text, strategies of teaching and learning, work techniques, didactic and teaching competences

*Naucz mnie sztuki małych kroków.
Antoine de Saint-Exupéry*

1. Kształcenie ustnej i pisemnej kompetencji komunikacyjnej głównym celem nauczania i uczenia się języków obcych

Rozwój cywilizacji związany był i jest nadal z procesem ustnej lub pisemnej komunikacji, który umożliwia stałą wymianę myśli, poglądów oraz informacji na temat zdobyczy kultury i nauki. Tym samym wpisuje się w proces kształcenia kolejnych pokoleń. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że oba wymienione procesy są ze sobą nierozzerwalnie związane, gdyż, jak twierdził Cz. Kupisiewicz, „człowiek uczył się i nauczał (czyli komunikował się) od zarania dziejów. Można nawet powiedzieć, że dzięki temu udało mu się przetrwać oraz przejść od stanu dzikości – jak to nazywają antropologowie – do stanu oszałamiającego rozwoju

cywilizacji, kultury i życia społecznego”¹. Proces kształcenia towarzyszył człowiekowi i towarzyszy po dziś dzień przez większą część jego życia, stąd jest przedmiotem badań wielu naukowców, ponieważ jest jednym z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych, zaś wszelkie „próby nadania mu jednoznaczności natrafiają na przeszkody uwarunkowane przez utrwalenie się poglądów różnych autorów”².

Pod ogólnym pojęciem kształcenia rozumieć należy system działań zmierzających do tego, aby jednostce umożliwić poznawanie świata, a zarazem uczestniczenie w jego przekształcaniu, „osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznej i umysłowej, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądanych kwalifikacji”³ oraz „ukształtowanie indywidualnej osobowości”⁴. Oznacza to, jak twierdzi W. Okoń, że na pojęcie ‘kształcenia’ składa się proces nauczania, uczenia się oraz wychowania. Podobnego zdania jest J. Półturzycki, który w swej książce *Dydaktyka dla nauczycieli* stwierdza, że „ilekroć będzie (w niej) mowa o kształceniu, to oznacza ono nauczanie i uczenie się (...) wraz z towarzyszącym tym działaniom wychowaniem”⁵. Należy przy tym zwrócić uwagę, że mówiąc o procesie kształcenia, podkreśla się znaczenie ‘uczenia się’, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte. Zatem „uczenie się to nabywanie wiedzy, a nauczanie to działalność nauczyciela organizująca i ułatwiająca uczniom uczenie się”⁶, przy czym głównym celem nauczania jest „uczenie się i każdy nauczyciel powinien dążyć do sukcesu swojego ucznia w uczeniu się”⁷. Stąd wniosek, że celem wszelkich działań nauczycieli, również nauczycieli języków obcych – organizatorów, moderatorów i ewaluatorów procesu dydaktycznego powinien być uczeń. Nauczyciele natomiast powinni dołożyć wszelkich starań, aby uczący się zyskał w procesie kształcenia wiedzę, umiejętności i kompetencje potrzebne w dalszym życiu. W odniesieniu do nauczycieli języków obcych jest to szczególnie ważne, z uwagi na fakt, że są modelem – wzorem komunikacji. Dlatego ważne jest właściwe przygotowanie ich do wykonywania zawodu, tj. wykształcenie kompetencji: merytorycznych, umiejętności uczenia się, komunikacyjnych kompetencji językowych, kompetencji pedagogicznych, dydaktycznych, metodycznych oraz kompetencji komunikacyjnej. Kompetencji, która jest celem procesu nauczania i uczenia się języków obcych.

¹ Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010, s. 10.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 199.

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 146.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 200.

⁵ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2014, s. 26.

⁶ Ibidem.

⁷ E. Jastrzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2011, s. 30.

Pod pojęciem kompetencji komunikacyjnej rozumieć należy „umiejętność porozumiewania się”⁸, „umiejętność rodzimego użytkownika języka dostosowania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej”⁹, „sprawność językową, jako zdolność do komunikacji interpersonalnej”¹⁰, „umiejętność komunikowania się lub zdolność do zaistnienia komunikacji”¹¹ lub „zdolność uczestnika komunikacji do produkowania i interpretowania wypowiedzi w odpowiedni sposób, przy czym jego dyskurs jest dostosowany do określonej sytuacji komunikacyjnej, z uwzględnieniem wszystkich czynników zewnętrznych, które ją warunkują: ram przestrzenno-czasowych, tożsamości i statutu społecznego rozmówców, ich relacji i znajomości norm społecznych, kanału i kodu komunikacji, intencji komunikacyjnej”¹². Kompetencja komunikacyjna określana jest również jako ‘kompetencja językowa’, ‘kompetencja socjolingwistyczna’ czy ‘kompetencja komunikatywna’, co związane jest z historią jej powstania. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako *linguistic competence* ‘kompetencja językowa’ zostało wprowadzone i opisane w gramatyce generatywnej przez N. Chomsky’ego w 1965 roku i oznacza „arefleksyjną (inherentną) zdolność rodzimego użytkownika języka do posługiwania się danym systemem językowym”¹³. Rozumieć ją można również jako „wewnętrzną gramatykę danego języka, czyli zinternalizowany zbiór reguł leżących u podstaw działania językowego”¹⁴, „zdolność dorosłego człowieka do produkowania i rozumienia wypowiedzi w danym języku”¹⁵, posiadanie przez jednostkę wiedzy językowej w postaci reguł języka „rozumianego jako społeczny, a zarazem naturalny system znaków dźwiękowych (...) oraz reguł łączenia tych znaków, wyznaczających sposób posługiwania się nim”¹⁶ lub „umiejętność tworzenia i rozumienia dowolnych, poprawnie skonstruowanych wypowiedzi”¹⁷. Biorąc pod uwagę, że użycie języka nie zachodzi nigdy poza sytuację społeczną, „czysta kompetencja w zakresie tworzenia zdań i wypowiedzi bez wiedzy o społecznych regułach obowiązujących w interakcji komunikacyjnej nie jest możliwa”¹⁸. Kompetencję komunikacyjną można zatem również definiować jako kompetencję socjolingwistyczną, czyli jako

⁸ M. Kuziak, *Sztuka mówienia. Poradnik praktyczny*, Bielsko-Biała 2008, s. 10.

⁹ A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 111.

¹⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 185.

¹¹ L. Łosiak, *Barier w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na gruncie polskim*, [w:] *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, A. Niżegorodcew (red.), Kraków 2008, s. 249.

¹² E. Jastrzębska, op. cit., s. 51.

¹³ N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge 1965 (*Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Wrocław 1982), s. 15, 36, 44.

¹⁴ F. Gruzca, *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1983, s. 207.

¹⁵ I. Kurcz, *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa 1992, s. 15.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ A. Szulc, op. cit., s. 110.

¹⁸ A. Jelonek., K. Wyzyga, *Komunikowanie się jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek, kultura, edukacja*, M. Reut (red.), t. 2, Wrocław 1995, s. 128.

„wiedzę i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej tj.: wyznaczniki relacji społecznych, konwencji grzecznościowych, nośników mądrości ludowej, zróżnicowania rejestrów, dialektów i odmian regionalnych”¹⁹. Ten społeczny aspekt komunikacji podkreślany był zwłaszcza przez socjokonstruktywistów, którzy zwracali uwagę „na rolę interakcji społecznej i języka w rozwoju społecznym i poznawczym”²⁰. Reprezentanci socjolingwistyki zarzucali Chomskiemu ograniczenie się do lingwistyki zdania i pomijania roli dyskursu, a Hymes krytykował Chomskiego za to, że w jego teorii „kompetencja językowa nie szła w parze z komunikacyjną”²¹. W podobnym tonie wypowiadał się John R. Searle, który za najważniejszą funkcję języka uważał komunikację²². Ciągła krytyka socjolingwistów zmusiła Chomskiego do ewaluacji własnej teorii i w 1980 roku wprowadził on pojęcie kompetencji pragmatycznej w odniesieniu do ustnej zdolności posługiwania się językiem, ale nie podpisał się pod rodzącą się koncepcją kompetencji komunikacyjnej. Termin ten oficjalnie został wprowadzony do literatury w 1970 r., a następnie zdefiniowany w 1991 r. przez Hymesa jako zdolność rodzimego użytkownika języka dostosowania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej, przyjmując jednocześnie, że osoba ta nie tylko umie mówić, ale wie również, kiedy, z kim, gdzie i w jaki sposób można się porozumiewać²³. Umiejętność komunikowania się, niezależnie od tego czy jest podejmowana w języku ojczystym, czy języku obcym, w formie ustnej czy pisemnej, jest umiejętnością niezbędną w życiu codziennym, gdyż umożliwia odbieranie, interpretowanie oraz reagowanie na usłyszane lub przeczytane informacje, dzięki czemu umożliwia aktywne uczestniczenie w otaczającej rzeczywistości.

2. Kształcenie językowe – rozwijanie wszystkich sprawności językowych

Pojęcie ‘kompetencji komunikacyjnej’, które pojawiło się w dydaktyce nauczania języków obcych, przejawia się w codziennym życiu w konkretnych działaniach językowych – w rozumieniu i tworzeniu ‘wypowiedzi’ lub ‘tekstów’. Niezależnie od formy procesu komunikacji, jego celem jest zawsze „zamierzone działanie nadawcy mające na celu przekazywanie odbiorcy określonej informacji”. Proces komunikacji może jednak zostać zakłócony, jeśli uczestnicy komunikacji nie po-

¹⁹ D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003, s. 106.

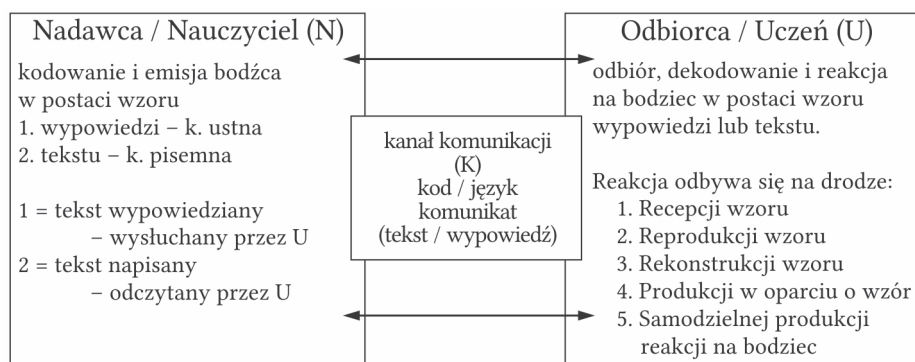
²⁰ E. Jastrzębska, op. cit., s. 41.

²¹ D. H. Hymes, *Vers la compétence de communication*, Paris 1991, s. 139.

²² C. Bachman, J. Lindenfeld, J. Simonin, *Langage et communications sociales*, Paris 1991, s. 12.

²³ J.-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris 2003, s. 48.

sługują się tym samym kodem, tj. nie rozmawiają w tym samym, zrozumieliśmy dla obu języku, lub w ogóle nie wykorzystują komunikacji werbalnej. Pomocą w takiej sytuacji może być znajomość komunikacji niejęzykowej (niewerbalnej), na którą składają się mimika, kinezjetyka, proksemika i parajęzyk. Obie formy komunikowania się: ustna i pisemna, stanowią cel kształcenia językowego i są wpisane w proces nauczania i uczenia się języków obcych na „poziomie opanowania sprawności receptywnych, tj. rozumienia tekstu słuchanego i rozumienia tekstu czytanego oraz produktywnych, tzn. budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej, a także działań interakcyjnych i mediacyjnych”²⁴. Procesy rozumienia i tworzenia tekstów mówionych i / lub pisanych mają zasadnicze znaczenie, gdyż stanowią podstawę komunikacji interpersonalnej, gdzie naprzemiennie prowadzone są działania produktywnie i receptywne, oraz mediacyjne. Te ostatnie mają swe zastosowanie w sytuacji komunikacyjnej, w której nie jest możliwe bezpośrednie porozumiewanie się uczestników komunikacji – w „działaniach językowych rozumianych jako przetwarzanie istniejących tekstów poprzez tłumaczenie, parafrazowanie, streszczenie lub podsumowanie”²⁵. Aby wykształcić umiejętności recepcji i produkcji językowej, powinny pojawiać się w trakcie procesu dydaktycznego zadania kształtujące wszystkie sprawności językowe składające się na komunikację ustną i pisemną. Proces komunikacji i dydaktyczny powinny wzajemnie się uzupełniać, a istniejące pomiędzy nimi zależności ukazuje przygotowany przez autorkę artykułu model kształcenia kompetencji komunikacyjnych w języku obcym podczas działań dydaktycznych nauczyciela (model procesu komunikacji odbywający się w trakcie procesu dydaktycznego), łączący procesy opisywane przez Okonia, Woźniewicza, Gruczę, Pfeiffera, Bühlera, Shannona i Weavera oraz Jakobsona.



²⁴ E. Jastrzębska, op. cit., s. 53.

²⁵ D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, op. cit., s. 24.

W zaprezentowanym powyżej modelu rozwijania kompetencji komunikacyjnej na lekcji języka obcego „(N)” oznacza nauczyciela wysyłającego bodziec do ucznia „(U)”, tj. komunikat – informację w znanym sobie i odbiorcy kodzie, tj. w docelowym języku obcym, w postaci wypowiedzi lub tekstu. Bodziec ten jest odbierany, dekodowany i analizowany przez ucznia (U), jako wypowiedź albo ‘tekst’ słuchany lub czytany, w toku procesu ogólnej, selektywnej i detalicznej recepcji. Następnie uruchamia się u odbiorcy (U) proces reakcji na bodziec, tj. próba budowy wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Ma ona miejsce w wyniku następujących po sobie prób odtwarzania wzorca na podstawie wiedzy wcześniej nabytej lub jej syntezy z właśnie poznaną. Oznacza to, że w nauczaniu języków obcych zachodzi bezpośrednia zależność pomiędzy podanym wzorem wypowiedzi a jego produkcją, poprzez recepcję wzorca i na jego podstawie reprodukcję, rekonstrukcję, aż do prób samodzielnego tworzenia wypowiedzi w oparciu o wzór i na koniec samodzielnej produkcji wypowiedzi lub tekstu. Ten schemat ma bezpośrednie odzwierciedlenie w organizacji procesu dydaktycznego, w poszczególnych działaniach dydaktycznych nauczyciela, zadaniach postawionych uczniowi oraz w budowie lekcji. W praktyce dydaktycznej oznacza to, że nauczyciel musi właściwie przygotować nie tylko cały proces dydaktyczny, ale także poszczególne fazy lekcji oraz poszczególne zadania i ćwiczenia przewidziane dla ucznia w trakcie ich realizacji.

3. Przygotowanie nauczyciela do organizacji procesu dydaktycznego

Struktura rozwijania kompetencji komunikacyjnej, zaprezentowana w modelu procesu komunikacji odbywającym się w trakcie procesu dydaktycznego, odpowiada nie tylko aktualnie obowiązującym modelom komunikacji oraz układom dydaktycznym, ale również regułom przyswajania wiedzy, za których stosowanie w organizacji procesu dydaktycznego odpowiedzialny jest nauczyciel. Od jego osobowości, kompetencji i kwalifikacji zależy efekt procesu kształcenia uczących się – wyzwolenie u uczących się aktywności poznawczej, praktycznej i emocjonalnej. Stąd tak ważne jest przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu – wykształcenie umiejętności formułowania celów kształcenia dla określonej grupy docelowej, dobierania odpowiednich środków dydaktycznych do możliwości i potrzeb uczących się oraz stosowania odpowiednich zasad, metod, strategii i technik nauczania. Niezmiernie ważne jest również zrozumienie etapu rozwojowego, na którym znajduje się nauczana grupa docelowa oraz umiejętność nawiązania z nią komunikacji, co skutkować może zainicjowaniem dobrych relacji oraz stworzeniem atmosfery sprzyjającej nauce. Nauczyciel powinien

w końcu umieć przekazać uczniom wiedzę na temat procesu uczenia się, aby uczący się mogli wypracować własny model uczenia się prowadzący do zdobycia kompetencji komunikacyjnej: wykształcenia umiejętności rozumienia wypowiedzi i tekstów oraz budowy własnych wypowiedzi ustnych lub pisemnych w oparciu o zaprezentowany wzorzec²⁶. Jeśli proces nauczania i uczenia się języka obcego, który zakłada kształcenie wszystkich sprawności językowych, przebiega w atmosferze sprzyjającej nauce, przy dobrej woli porozumienia się obu uczestników komunikacji, w okolicznościach wspierających proces nauczania i uczenia się, a do tego prowadzony był przez nauczyciela we właściwy sposób, uczniowie nie mają problemów z komunikowaniem się²⁷. Zadaniem nauczyciela jest tak zaplanować, przeprowadzić w ewaluować proces dydaktyczny, aby był on efektywny, tzn. aby przebiegał według określonych zasad nauczania, które określają „jak należy realizować cele kształcenia”²⁸.

Zasady nauczania to „najogólniejsze prawa, których nauczyciel powinien przestrzegać we wszystkich swoich szczegółowych zabiegach dydaktycznych”²⁹, „normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajamiać uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajać im naukowy pogląd na świat oraz wdrażać do samokształcenia”³⁰, „ogólne normy (...), których przestrzeganie umożliwia realizację celów kształcenia”³¹, „normy (...) uznane za właściwe w celu osiągnięcia założonych celów pedagogicznego postępowania, jak też (...) Podstawy, na których opiera się postępowanie właściwe dla procesu wychowania lub nauczania”³². Zasady to również „ogólne reguły kształtowania procesów nauczania pod względem treści i od strony metodyczno-organizacyjnej”³³, do których należą m.in.: ‘wiązanie teorii z praktyką’, ‘poglądowość’, ‘systematyczność’, ‘stopniowanie trudności’, ‘aktywny udział uczniów’, ‘dobry klimat nauczania’, czy ‘trwałość wiedzy’³⁴. „Zasady nauczania wytyczają ogólny kierunek pracy dydaktycznej nauczyciela i ustalane są na podstawie analizy procesu nauczania i uczenia

²⁶ H.-J. Krumm, *Lehr- und Lernziele*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, K.R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003, s. 116-121.

²⁷ S. Rapacka, *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-VI szkoły podstawowej*, Warszawa 2008, s. 9.

²⁸ B. Nawrocyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1961, s. 6.

²⁹ K. Sołnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948, s. 190.

³⁰ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978, s. 131.

³¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 480.

³² J. Półturzycki, op. cit., s. 106.

³³ W. Pfeiffer, *Nauka Języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 57.

³⁴ Pisali o tym J. Półturzycki, op. cit., s. 106-114; W. Pfeiffer, op. cit., s. 58-65; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 480; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 129-152.

się³⁵. Od zasad zastosowanych przez nauczyciela w procesie dydaktycznym zależy następnie, jakie metody, strategie i techniki dobierze do konkretnych działań dydaktycznych.

Pierwszym z wymienionych powyżej pojęć, o których wyborze decyduje nauczyciel, są ‘metody’. Celowo użyto określenia ‘metody’, gdyż nie ma jednej metody, która odpowiadałaby wszystkim uczestnikom danej grupy uczących się. Zadaniem nauczyciela jest taki ich wybór i zestawienie, aby odpowiadały wszystkim uczestnikom konkretnej grupy docelowej. Metody, choć są podstawą warsztatu nauczyciela, to stwarzają chyba najwięcej kłopotów w realizacji działań dydaktycznych, gdyż można je rozumieć na trzech płaszczyznach³⁶: jako *approach*, tj. ‘podejście do nauczania’ określające całokształt, koncepcję nauczania³⁷, *method* – ‘metoda’ rozumiana jako sposób nauczania³⁸, *learnig teaching strategies* – czyli ‘strategie nauczania’ lub ‘strategie uczenia się’, definiowane jako sztuka celowego koordynowania działań, jako „sposób nauczania lub uczenia się, wybrany z rozmysłem i świadomie stosowany”³⁹, *technique* – ‘technika uczenia się’, przez którą rozumie się „chwyt nauczania”⁴⁰ lub „umiejętność sprawnego, precyzyjnego, na najwyższym poziomie wykonywania określonych czynności”⁴¹. Mówiąc o ‘metodach nauczania’ należy również wspomnieć o często wymiennym stosowaniu podanych powyżej pojęć w odniesieniu do nich samych, np. „termin metoda bywa niekiedy używany zamiennie z terminem technika”⁴², zaś strategie i techniki uczenia się, zdaniem Zawadzkiej, są pojęciami tak do siebie zbliżonymi, że często używane są wymiennie, chociaż dotyczą innego spojrzenia badawczego. Strategie są pojęciem psycholingwistycznym, które oznacza pewne plany mentalne, zaś techniki są pojęciem dydaktycznym, rozumianym jako zbiór sprawdzonych sposobów efektywnej pracy umysłowej⁴³.

Podobnie skomplikowana jest stratyfikacja metod nauczania. Kupisiewicz wyróżnia cztery grupy metod: metody oparte na obserwacji i pomiarze; metody oparte na posługiwaniu się słowem; metody oparte na działalności praktycznej uczniów i metodę gier dydaktycznych. Zdaniem Okonia, wyróżnić można metody podające (uczenie się poprzez przyswajanie), problemowe (uczenie się poprzez odkrywanie), waloryzujące (uczenie się poprzez przeżywanie) i praktyczne (uczenie

³⁵ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 132.

³⁶ H. H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford 1983, s. 474.

³⁷ W. Pfeiffer, op. cit., s. 52.

³⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 243.

³⁹ R. Galisson, Ch. Puren, *La formation en question*, Paris 2001, s. 125.

⁴⁰ W. Pfeiffer, op. cit., s. 52.

⁴¹ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 179.

⁴² A. Szulc, op. cit., s. 130.

⁴³ E. Zawadzka, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004, s. 226.

się poprzez działanie), ale i on wcześniej inaczej je określał. W publikacji zatytułowanej *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* z 2003 roku nazywa je jako metody: asymilacji wiedzy i do nich zalicza: opis, opowiadanie, wykład, pogadankę, dyskusję, pracę z książką, uczenie się programowania; samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe), np. metody szczegółowe i klasyczna metoda przypadków, sytuacyjna, burza mózgów, mikronauczanie, gry dydaktyczne; waloryzacyjne (eksponujące), np. metody szczegółów, impresywne i ekspresyjne oraz, jako ostatnie, metody praktyczne, np. metody szczegółowe, czyli ćwiczebne i realizacji zadań wytwórczych – projektów. J. Półturzycki, kolejny przedstawiciel dydaktyki ogólnej, korzystając z wcześniejszych opracowań Kupisiewicza i Nowackiego podaje jeszcze inny podział metod. Jego zdaniem metody dzieli się na metody zależne od źródeł wiedzy (źródłem wiedzy mogą być: przedmioty, słowo nauczyciela, tekst drukowany, środki pogładowe, prace praktyczne), metody zależne od etapu w procesie samodzielnego uczenia się i studiowania, oraz metody zależne od ich złożoności (metody proste, metody kompleksowe)⁴⁴. Na podstawie przytoczonych klasyfikacji metod dydaktycznych wysnuć można wniosek, że nie ma zgodności, co do sposobów ich podziału, gdyż może on być uwarunkowany bądź zwróceniem uwagi na sfery działalności człowieka: biologiczną, poznawczą, emocjonalną i społeczną, bądź na cel, który może być osiągnięty dzięki stosowaniu tej metody, lub też na pomoce dydaktyczne, w oparciu o które stosuje się daną metodę. Glottodydaktyka zwraca uwagę na jeszcze inny aspekt pojęcia ‘metody’ – na praktycyzm działań przy jej zastosowaniu. Zdaniem Junga ‘metoda’ jest systematycznie stosowanym sposobem postępowania prowadzącym do konkretnych wyników teoretycznych i praktycznych, „jako sposób działania, jako droga do wcześniej określonego celu”⁴⁵. A. Szulc również zwraca uwagę na praktyczny aspekt tego pojęcia mówiąc, że metoda to „planowe działanie prowadzące do uzyskania określonego celu. Składają się nań procesy myślowe oraz czynności praktyczne realizowane w ustalonej kolejności”⁴⁶. Podobnie definiuje pojęcie ‘metody’ G. Neuner, który twierdzi, że metoda to wszelkie działania nauczyciela i uczącego się organizowane na podstawie konkretnych treści i wskazujące różnorodność podejść do nauczania na przestrzeni wieków i wymienia następujące metody: metodę gramatyczno-tłumaczeniową, bezpośrednią, audiolingwalną, pośredniczącą, audiowizualną, dydaktykę komunikatywną oraz dydaktykę interkulturową⁴⁷. Podobnie odnosi się do sposobów definiowania pojęcia ‘metody’ W. Pfeiffer,

⁴⁴ J. Półturzycki, op. cit., s. 118-133.

⁴⁵ L. Jung, *99 Stichwörter zum Deutschunterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning 2001, s. 136.

⁴⁶ A. Szulc, op. cit., s. 130.

⁴⁷ G. Neuner, *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, R.-K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003, s. 225-234.

który rozumie ją jako najważniejszy i podstawowy element metodyki nauczania języków obcych, który „rozwija się pod wpływem epoki historycznej, ducha czasu i społeczeństwa, wykorzystuje nowe osiągnięcia technologiczne i podlega ciągłym zmianom”⁴⁸. W swej książce *Nauka Języków obcych. Od praktyki do praktyki* podaje własną klasyfikację metod nauczania dzieląc je na trzy podstawowe grupy, odpowiadające trzem głównym podejściom w nauce języków obcych: podejściu dedukcyjnemu, indukcyjnemu i dedukcyjno-indukcyjnemu. Wedle tej filozofii, jego zdaniem, rozróżnić można: metody bezpośrednie (naturalną, bezpośrednią, audiolingwalną, audiowizualną, komunikacyjną), pośrednie (gramatyczno-tłumaczeniową, kognitywną) i pośredniczące (pośredniczącą, eklektyczną)⁴⁹. H. Komorowska natomiast, w swej książce *Metodyka nauczania języków obcych* zaproponowała kolejny ich podział na metody konwencjonalne: metodę bezpośrednią, gramatyczno-tłumaczeniową, audiolingwalną i kognitywną, oraz niekonwencjonalne: metoda TPR, *The Silent Way*, *CLL*, *The Natural Approach* oraz sugestopedia i podejście komunikacyjne. Autorka zaleca w niej również, aby przy wyborze metod nauczania kierować się przede wszystkim „potrzebami uczniów, gdyż to one określają cel nauki”⁵⁰.

Oprócz „metod nauczania” wyróżnia „metody uczenia się”, które również są definiowane i klasyfikowane w różny sposób. W. Okoń nazywa je „systematycznie stosowanym sposobem uczenia się”⁵¹, Cz. Kupisiewicz określa je jako „sposoby postępowania polegające na stwarzaniu uczniom okazji do nauczania się czegoś poprzez np. wysłuchanie wykładu, przeczytanie przez nauczyciela książki czy artykułu, udział w przedstawieniu teatralnym lub dyskusję. Przy czym uczenie się ma charakter okolicznościowy, w przeciwieństwie do nauczania”⁵². E. Filipiak zaś zwraca uwagę na budowanie wewnętrznego modelu uczenia się poprzez ich zastosowanie⁵³.

W wymienionych tu definicjach metod nauczania i uczenia się dostrzec można potrzebę realizacji elementarnego założenia dydaktyki – zorganizowania efektywnego procesu dydaktycznego, procesu, którego celem i adresatem byłby uczący się i który łączyłby różne działania dydaktyczne w spójną całość. Stąd przyjąć można, że najbardziej efektywną metodą prowadzenia zajęć dydaktycznych jest metoda eklektyczna, łącząca różne style, metody, strategie oraz techniki nauczania i uczenia się oraz aktywizująca wszystkie zmysły uczących się⁵⁴.

⁴⁸ W. Pfeiffer, op. cit., s. 52.

⁴⁹ Ibidem, s. 53.

⁵⁰ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2003, s. 27.

⁵¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 245.

⁵² Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 104.

⁵³ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotkim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, s. 147-148.

⁵⁴ H. Gudjons, *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn 2001, s. 24-25.

Podczas gdy metoda odnosi się do koncepcji nauczania, kolejne kluczowe pojęcie dydaktyczne – strategia – łączone jest z organizacją procesu dydaktycznego i oznacza „sztukę koordynowania działań i czynności w celu osiągnięcia celu”⁵⁵. W znaczeniu ogólnym strategia oznacza przemyślany plan działań w jakiejś dziedzinie lub „wszelkie zorganizowane, celowe i ukierunkowane działanie podejmowane z myślą o realizacji zadania, które dana osoba sobie wyznaczyła lub wobec którego stanęła”⁵⁶. Przez strategię rozumie się również następujące po sobie operacje myślowe i pamięciowe, które poprzez zastosowanie w nich współgrających ze sobą technik uczenia się, powodują przyspieszenie efektywnego procesu uczenia się⁵⁷. Efektywny nauczyciel powinien wykorzystywać w procesie dydaktycznym różne strategie pozwalające na skupienie uwagi uczących się na odpowiednim elemencie procesu przyswajania nowego materiału⁵⁸, powinien zachęcać uczniów do przejścia odpowiedzialności za proces uczenia się poprzez pomaganie uczniowi w wyborze i umiejętnym stosowaniu strategii poznawczych i metapoznawczych, w budowaniu wewnętrznego modelu uczenia się⁵⁹. Wypracowanie tego modelu jest szczególnie ważne przy nauce języka obcego, podczas której uczący się kształci wszystkie sprawności językowe, organizuje proces uczenia się i podejmuje konkretne działania w celu sformułowania wypowiedzi lub tekstu w języku obcym. To wiąże się również ze stosowaniem konkretnych technik nauczania i uczenia się, które podobnie jak poprzednie pojęcia dydaktyczne są bardzo szeroko rozumiane.

Pod pojęciem „technika nauczania i uczenia się” rozumieć można „metodę w węższym przedziale działania”⁶⁰, umiejętność bądź sposób wykonywania określonych czynności pozwalających na osiągnięcie kunsztu w danej dziedzinie albo sposób postępowania wybrany przez uczących się w celu opanowania wiedzy, wykształcenia konkretnych umiejętności i zdobycia założonych kompetencji⁶¹. Czasami technika nazywana jest strategią – oznacza wówczas świadomie i celowo wybrany przez uczącego się sposób postępowania w celu zorganizowania, przeprowadzenia i skontrolowania postępów w nauce języków obcych⁶². Pod pojęciem

⁵⁵ E. Jastrzębska, op. cit., s. 32.

⁵⁶ D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, op. cit., s. 25.

⁵⁷ U. Rampillon, *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning 1995, s. 15.

⁵⁸ W. Tönshoff, *Lernerstrategien*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, R.-K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003, s. 332.

⁵⁹ B. Mißler, *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen 1999.

⁶⁰ A. Szulc, op. cit., s. 130.

⁶¹ U. Rampillon, *Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache*, Hueber 1999, s. 14.

⁶² U. Rampillon, *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Hueber 1985.

‘technika’ definiuje się również „ćwiczenie językowe”⁶³, konkretne ‘czynności’ uczących się mające na celu kształcenie sprawności i umiejętności językowych. Czynności te przybierają formę ćwiczeń różnego typu, o różnym stopniu trudności i różnej formie, rozwijających różne kompetencje uczących się. Właściwie dobrane i przygotowane techniki pomagają uczącym się w kształceniu kompetencji komunikacyjnej.

Kolejnym elementem, od którego zależy efektywne kształcenie kompetencji komunikacyjnej, jest dobór odpowiednich pomocy dydaktycznych. Te również określane i klasyfikowane są w różny sposób. Okoń nazywa je środkami dydaktycznymi i dzieli na: słowne, wzrokowe proste, techniczne środki wzrokowe, techniczne środki słuchowe i słuchowo-wzrokowe⁶⁴. Waldemar Pfeiffer określa je jako „materiały glottodydaktyczne”⁶⁵ i dzieli na 6 grup, zaś Hanna Komorowska nazywa je „materiałami nauczania”⁶⁶ lub pomocami dydaktycznymi⁶⁷ i definiuje jako wszystkie materiały potrzebne do przeprowadzenia procesu dydaktycznego – przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu dydaktycznego: nauczania – uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć szkolnych. Pomoce dydaktyczne, niezależnie jak są nazywane i klasyfikowane „mają wpływ nie tylko na nauczyciela i ucznia, ale też budowane są ze względu na potrzeby nauczyciela i ucznia. Materiały glottodydaktyczne są podstawą procesów nauczania i uczenia się służąc nauczycielom i uczniom, a ich budowa uwzględnić musi charakterystykę nauczycieli i uczniów w konkretnych warunkach nauczania”⁶⁸. Celem wykorzystania pomocy dydaktycznych w procesie kształcenia jest jego upogładowienie, ułatwienie procesów myślowych, pomoc w wykonywaniu przez uczniów prezentujących różne style uczenia się⁶⁹ określonych zadań i ćwiczeń oraz umożliwienie im opanowania nowych treści⁷⁰. Aby pomoce dydaktyczne spełniały swoją rolę, muszą być odpowiednio przygotowane i zaprezentowane uczącym się, a sposób ich wykorzystania w procesie dydaktycznym zależy od umiejętności nauczyciela.

⁶³ H. Komorowska, op. cit., s. 134.

⁶⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 408.

⁶⁵ W. Pfeiffer, op. cit., s. 161-166.

⁶⁶ H. Komorowska, op. cit., s. 37.

⁶⁷ W literaturze istnieje wiele różnych określeń na materiały wykorzystywane w procesie dydaktycznym jako pomoc przy jego organizacji. Autorka artykułu definiuje je jako *pomoce dydaktyczne* uważając, że to określenie najlepiej oddaje istotę i cel materiałów wykorzystywanych na lekcji języka obcego w kształceniu sprawności językowych i kompetencji komunikacyjnej.

⁶⁸ W. Pfeiffer, op. cit., s. 26.

⁶⁹ M. Silberman, *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005, s. 20.

⁷⁰ L. Jung, op. cit., s. 146.

4. Recepcja bazą dla produkcji językowej

Celem procesu dydaktycznego, podczas którego kształcone są kompetencje komunikacyjne uczących się, jest rozwijanie wszystkich sprawności językowych. Te muszą być jednak rozwijane w konkretnej kolejności, w odpowiedni sposób i z odpowiednim nasileniem. Jeśli przyjąć jako punkt wyjściowy model komunikacji Jakobsona, podstawą komunikacji są wzajemnie uzupełniające się procesy emisji i recepcji komunikatu, przy czym emisja komunikatu zapoczątkowuje zawsze proces komunikacji. Oznacza to, że podstawą kształcenia produkcji językowej jest rozwijanie sprawności receptywnych: rozumienia 'tekstu' słuchanego lub czytanego⁷¹. Dopiero potem, na podstawie podanego wzorca, można rozwijać budowę wypowiedzi ustnej i pisemnej. Dobrze przygotowany do pracy w zawodzie nauczyciel będzie zatem wybierał takie metody, strategie i techniki nauczania i uczenia się, które pozwolą na uczenie się 'małymi krokami' budowania wypowiedzi lub tekstów – umiejętności sprawdzanych po ukończeniu każdego etapu edukacyjnego.

Najmniejszymi krokami, które musi zaplanować nauczyciel organizujący proces dydaktyczny, są zadania lub/ i ćwiczenia do wybranych wypowiedzi i tekstów stanowiących wzór i bazę dla produkcji językowej, przy czym należy zwrócić uwagę, że wybierając materiał tekstowy nauczyciel powinien kierować się określonymi kryteriami: tematem tekstu, jego treścią, językiem, strukturą, obszernością i długością. Najmniejszą trudność stanowić będzie z pewnością dobór tematu tekstu, gdyż tematy, które powinny pojawić się na poszczególnych etapach edukacyjnych reguluje *Podstawa Programowa* oraz *programy nauczania* dla danego etapu edukacyjnego⁷². Kolejnym zadaniem nauczyciela jest opracowanie materiału przeznaczonego jako pomoc w realizacji konkretnego tematu i kształceniu kompetencji komunikacyjnej. Gdy już zostanie wybrany tekst pod względem intencji komunikacyjnej, preferowanego wzoru komunikacji oraz budowy i zawartości tekstu, zadaniem nauczyciela jest dobrać odpowiednie metody, strategie i techniki pracy, które pomogą uczniom w zrozumieniu tekstu oraz w budowie wypowiedzi w oparciu o temat i rodzaj tekstu⁷³. Do nich należą np. techniki przygotowujące do rozumienia tekstu słuchanego i czytanego, techniki towarzyszące słuchaniu wy-

⁷¹ Termin 'tekst' kojarzy się powszechnie z przekazami pisemnymi. Gdy myśli się o komunikatach ustnych, nasuwa się raczej określenie 'wypowiedź'. Zob. T. Dobrzyńska, *Tekst*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Lublin 2012, s. 293-315.

⁷² Autorka artykułu jest również autorem programów nauczania dla szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej wydanych przez WSzPWN, np.: S. Rapacka, *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-VI szkoły podstawowej*, Warszawa 2008, w których zaprezentowane są różnorodne techniki pozwalające kształcić sprawności receptywne i produktywne.

⁷³ H.-J. Krumm, op. cit., s. 116-121.

powiedzi i czytaniu tekstów oraz ćwiczenia następujące po recepcji wypowiedzi lub tekstu, których celem jest automatyzacja wiedzy i informacji podanych w materiale dźwiękowym lub tekstowym oraz rozwijanie umiejętności samodzielnego budowania wypowiedzi lub tekstu. Wśród technik znaleźć można również techniki utrwalające materiał leksykalno-gramatyczny przekazany w wypowiedzi lub tekście⁷⁴. W procesie kształcenia umiejętności rozumienia wypowiedzi i tekstów oraz ich samodzielnego formułowania ważna jest również kolejność stosowania technik pracy. Jung wymienia cztery poziomy zapoznawania się z wypowiedzią lub tekstem. Do każdego z nich planowane są konkretne techniki nauczania i uczenia się kształtujące konkretny sposób rozumienia 'tekstów', tj. rozumienie orientacyjne, selektywne, kursoryczne i totalne⁷⁵. Kleinschroth również wyróżnia cztery poziomy rozumienia tekstów, ale określa je inaczej: rozumienie globalne, wstępne, detaliczne i ukierunkowane⁷⁶. Dahlhaus rozróżnia jedynie trzy poziomy rozumienia wypowiedzi i tekstu. Określa je jako rozumienie globalne, selektywne i detaliczne⁷⁷, zaś Komorowska wymienia dwie „techniki” kształtujące „całościowe, globalne rozumienie tekstu, czyli uchwycenie jego ogólnego sensu oraz rozumienie szczegółowe, świadczące o dobrej koncentracji, dobrym rozumieniu i dobrej pamięci”⁷⁸, które jednak określa jako techniki następujące po wysłuchaniu tekstu. W przypadku recepcji napisanego tekstu autorka wymienia „techniki, które wiążą się z rozumieniem globalnym i szczegółowym, rozumieniem wewnętrznej organizacji tekstu oraz umiejętnością wydobycia i spożytkowania zdobytych informacji”⁷⁹.

Wszystkie wymienione tu techniki pracy z tekstem mają przygotować uczących się do pracy na tekście – do „budowania wypowiedzi ustnej i pisemnej”⁸⁰ na bazie podanego wcześniej przykładu, co umożliwi porozumiewanie się, czyli zdobywanie i przekazywanie informacji⁸¹. Do technik kształcących sprawności produktywne należą ćwiczenia polegające na odtwarzaniu wzoru, budowaniu wypowiedzi lub tekstu według podanego wzoru oraz ćwiczenia polegające na

⁷⁴ G. Solmecke, *Texte hören, lesen und verstehen*, Berlin – München 1997, s. 53-96.

⁷⁵ L. Jung, op. cit., s. 126-127.

⁷⁶ R. Kleinschroth, *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*, Reinbek bei Hamburg 1992, s. 187-189.

⁷⁷ B. Dahlhaus, *Fertigkeit Hören (Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache)*, Kassel – München – Tübingen 1994, s. 186.

⁷⁸ H. Komorowska, op. cit., s. 144.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ S. Rapacka, *Program dla szkół ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy i kontynuacyjny na podstawie serii Hier und da, zgodny z NPP*, Warszawa 2012, s. 48-50.

⁸¹ S. Rapacka, *Elicytacja jako jedna z metod kształcenia kompetencji komunikacyjnej na podstawie materiałów dydaktycznych stosowanych w nauczaniu języka niemieckiego*, [w:] *Interdyscyplinarność w glottodydaktyce. Język – literatura – kultura*, K. Kuczyński (red.), Płock 2007, s. 155.

budowie wypowiedzi w oparciu o schemat wzoru i w końcu – samodzielnej produkcji językowej⁸². Mowa tu o ćwiczeniach, których celem jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej w obszarze omawianego tematu, ale również automatyzowanie określonej formy wypowiedzi. I tak na przykład, jeśli na lekcji kształcona jest umiejętność zadawania pytań i objaśniania drogi do konkretnego celu w obcym mieście uczniowie powinni posłuchać wzór dialogu opracowany metodycznie, tj. z zastosowaniem konkretnych technik rozumienia wypowiedzi, a następnie wykonać serię ćwiczeń z zastosowaniem technik, np.: znajdowanie kolejności wypowiedzi, dopasowanie wypowiedzi do podanego schematu, kończenie fragmentów wypowiedzi, budowanie pytań lub odpowiedzi do podkreślonych elementów wypowiedzi, w końcu formułowanie wypowiedzi według podanego schematu i formułowanie synonimicznych, paralelnych wypowiedzi⁸³. Podobna sytuacja powinna mieć miejsce w przypadku kształcenia komunikacji pisemnej na lekcji języka obcego. Bazą dla produkcji językowej – budowy wypowiedzi pisemnej może być ‘tekst’, np. ‘mail’ opracowany dydaktycznie, tj. z zastosowaniem odpowiednich technik rozumienia tekstu czytanego. Na podstawie podanego wzoru uczniowie w fazie ćwiczeń uczą się ‘małymi krokami’ budowy wypowiedzi pisemnej w formie maila, tzn. wykonują kolejne zadania z wykorzystaniem coraz trudniejszych technik: ustalanie kolejności wypowiedzi, łączenie fragmentów wypowiedzi w logiczną całość, dopasowywanie fragmentów wypowiedzi do słów-kluczy, następnie formułowanie parafraz (fragmentów) tekstu podstawowego, kończenie fragmentów wypowiedzi lub całego tekstu, konstruowanie wypowiedzi w oparciu o schemat lub wzór, przekształcanie fragmentów tekstu za pomocą synonimicznych wypowiedzi, by pracę nad tekstem zakończyć samodzielnym pisanem tekstu według podanego wzoru, samodzielnym pisanem tekstu według podanego polecenia⁸⁴. Najważniejsze jest jednak, aby ćwiczenia te i stosowanie w nich technik pracy wprowadzano w proces kształcenia kompetencji komunikacyjnej według zasad dydaktycznych, tj. pogładowości, stopniowania trudności, systematyczności, łączenia teorii z praktyką, czy trwałości wiedzy⁸⁵. To zaś leży w gestii nauczyciela, w jego kompetencjach i umiejętnościach – w poziomie przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela. Zadaniem nauczyciela jest tak

⁸² P. Bimmel, B. Kast, G. Neuner, *Arbeit mit Lehrwerklektionen*, München 1993, s. 89.

⁸³ S. Rapacka, M. Lewandowska, J. Nawrotkiewicz, *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa I, II, III*. Warszawa 2005, 2006, 2007.

⁸⁴ S. Rapacka, *Program nauczania języka niemieckiego w klasach I-III gimnazjum. Kurs kontynuacyjny. Zgodny z NPP*, Warszawa 2010; S. Rapacka, *Program dla szkół ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy i kontynuacyjny na podstawie serii Hier und da, zgodny z NPP*, Warszawa 2012.

⁸⁵ Pisali o tym J. Półturzycki, op. cit., s. 196-114; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 129-152; H. Komorowska, op. cit., s. 140-141, 146-147.

zaplanować i przeprowadzić lekcję, aby uczący się mieli możliwość kształcenia kompetencji komunikacyjnych w oparciu o wysłuchany lub przeczytany materiał tekstowy, który będzie bazą dla rozwijania komunikacyjnych kompetencji językowych, a także przykładem i wzorem dla wypowiedzi i tekstów formułowanych przez uczących się, gdyż – jak mówi polskie przysłowie – „bez mistrza nie ma sztuki, bez przykładu nauki”. Zadaniem nauczycieli jest zatem być wzorem i przykładem w procesie kształcenia kompetencji komunikacyjnych i takie zorganizowanie procesu dydaktycznego, aby uczący się małymi kroczkami doszedł do celu – do umiejętności nawiązania, podtrzymania i zakończenia komunikacji ustnej lub pisemnej w języku obcym.

Bibliografia

- Bachman C., Lindenfeld J., Simonin J., *Langage et communications sociales*, Paris 1991.
- Bimmel P., Kast B., Neuner G., *Arbeit mit Lehrwerklektionen*, München 1993.
- Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge 1965 (*Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Wrocław 1982).
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français*, Paris 2003.
- Dahlhaus B., *Fertigkeit Hören (Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache)*, Kassel – München – Tübingen 1994.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012.
- Galisson R., Puren Ch., *La formation en question*, Paris 2001.
- Grucza F., *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1983.
- Gudjons H., *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn 2001.
- Hymes D.H., *Vers la compétence de communication*, Paris 1991.
- Jastrzębska E., *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2011.
- Jelonek A., Wyzyga K., *Komunikowanie się jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek, kultura, edukacja*, M. Reut (red.), t. 2, Wrocław 1995.
- Jung L., *99 Stichwörter zum Deutschunterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning 2001.
- Kleinschroth R., *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*, Reinbek bei Hamburg 1992.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2003.
- Krumm H.-J., *Lehr- und Lernziele*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz Cz., *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978.
- Kurcz I., *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa 1992.
- Kuziak M., *Sztuka mówienia. Poradnik praktyczny*, Bielsko-Biała 2008.
- Łosiak L., *Bariery w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na gruncie polskim*, [w:] *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, A. Niżegrodcew (red.), Kraków 2008.

- Mißler B., *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen 1999.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Wrocław 1961.
- Neuner G., *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, R.-K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981.
- Pfeiffer W., *Nauka Języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2014.
- Rampillon U., *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning 1995.
- Rampillon U., *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Hueber 1985.
- Rapacka S., *Elicytacja jako jedna z metod kształcenia kompetencji komunikacyjnej na podstawie materiałów dydaktycznych stosowanych w nauczaniu języka niemieckiego*, [w:] *Interdyscyplinarność w glottodydaktyce. Język – literatura – kultura*, K. Kuczyński (red.), Płock 2007.
- Rapacka S., Lewandowska M., Nawrotkiewicz J., *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa I, II, III*, Warszawa 2005, 2006, 2007.
- Rapacka S., *Program dla szkół ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy i kontynuacyjny na podstawie serii Hier und da, zgodny z NPP*, Warszawa 2012.
- Rapacka S., *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-VI szkoły podstawowej*, Warszawa 2008.
- Rapacka S., *Program nauczania języka niemieckiego w klasach I-III gimnazjum. Kurs kontynuacyjny. Zgodny z NPP*, Warszawa 2010.
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005.
- Solmecke G., *Texte hören, lesen und verstehen*, Berlin – München 1997.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.
- Stern H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford 1983.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
- Tönshoff W., *Lernerstrategien*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, R.-K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003.
- Zawadzka E., *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.

dr Robert Szymula

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. 85 745 74 50

e-mail: rszymula@interia.pl

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПРЕЗИДЕНТ» В ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧАХ В.В. ПУТИНА

STRESZCZENIE

Realizacja konceptu „Prezydent” w mowach inauguracyjnych W.W. Putina

Mowa inauguracyjna to stosunkowo nowy dla Rosji, ale bardzo ważny gatunek należący do dyskursu politycznego. Niniejsza praca poświęcona jest analizie konceptu „Prezydent” w mowach inauguracyjnych W.W. Putina (2000 r., 2004 r., 2012 r.). Autor przedstawia sposoby realizacji danego konceptu: bezpośrednie (użycie rzeczownika „Prezydent”, zaimka „ja”, związku wyrazowego „głowa państwa”) i pośrednie (stworzenie w wystąpieniach obrazu silnego lidera, który jest w stanie stanąć na czele państwa).

Słowa kluczowe: dyskurs polityczny, mowa inauguracyjna, koncept, prezydent

SUMMARY

The realisation of concept „President” in inaugural speeches of V.V. Putin

Inaugural speech is a relatively new for Russia, but a very important genre of political discourse. This work is devoted to analysis of concept „President” in inaugural speeches of V.V. Putin (2000, 2004, 2012). The author presents ways of realisation of this concept: direct (usage of noun „President”, pronoun „I”, word combination „head of state”) and indirect (creating in speeches the image of strong leader who is able to stand at the head of the state).

Key words: political discourse, inaugural speech, concept, president

Важное место среди исследований, связанных с использованием языка в политической коммуникации, занимает политический дискурс, так как именно анализ дискурса позволяет вскрыть механизмы взаимодействия власти, речи и поведения.

Среди ученых нет еще общепринятого определения понятия «политический дискурс». Данная ситуация обусловлена, наверное, фактом, что этот тип дискурса является предметом интереса представителей разных научных направлений и его исследование имеет междисциплинарный характер. Нет также единого подхода к проблеме типологии жанров, включаемых в сферу политического дискурса. Например, О.Н. Григорьева основывает свою классификацию на разграничении стилей и разделяет жанры политического дискурса на газетные (очерк, репортаж, статья, фельетон), телевизионные (аналитическая программа, информационное сообщение, интервью, диалог в прямом эфире), ораторские (выступление на митинге, публичные выступления политиков, лозунги, тосты, дебаты), коммуникативные (пресс-конференция, саммит) и рекламные (рекламный очерк, рекламное объявление)¹. Т.В. Шмелева выделяет 4 группы жанров: жанры предъявления политика обществу, жанры предъявления обществу принятых решений, жанры обсуждения принятых решений, жанры публичных массовых действий². Б.С. Каримова предлагает разделение на прототипные жанры (программные документы, публичная речь политика, предвыборная агитация) и «маргинальные» (контаминированные) жанры (мемуары политиков, находящиеся на стыке политического и художественного дискурсов)³. Наиболее полную классификацию жанров политического дискурса предлагает Е.И. Шейгал. Ученая структурирует жанровое пространство политического дискурса на 3 группы, относительно базовой семиотической триады «интеграция-ориентация-агональность» (по аналогии со знаками и речевыми актами):

– ритуальные жанры (инаугурационная речь, юбилейная речь, традиционное радиообращение);

¹ О.Н. Григорьева, *Стилистика русского языка*, Москва 2000, s. 105.

² Т.В. Шмелева, *Жанровая система политического общения*, [w:] *Политическое поведение и политические коммуникации: Психологические, социологические и филологические аспекты*, Красноярск 1994, s. 55-57.

³ Б.С. Каримова, *Жанровое пространство политического дискурса*, «Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия филологическая» 2006, №2 (92), s. 39.

- ориентационные жанры (партийная программа, манифест, конституция, послание президента о положении в стране, отчетный доклад, указ, соглашение);
- агональные жанры (лозунг, рекламная речь, предвыборные дебаты, парламентские дебаты)⁴.

Ученая представляет также другую типологию, в зависимости от ряда параметров: дифференциация по степени институциональности, дифференциация по субъектно-адресным отношениям, социокультурная дифференциация, дифференциация по событийной локализации, дифференциация по степени прототипности-маргинальности⁵.

П.Б. Паршин видит причину большого количества типологий жанров политического дискурса в том, что в большинстве стран различаются территориально-иерархические уровни политической коммуникации (федеральный, региональный, муниципальный). Другой причиной является то, что политическая коммуникация осуществляется в нескольких функционально различных сферах (аппаратная коммуникация, коммуникация в публичной политике, парламентская коммуникация, переговорная коммуникация)⁶.

Настоящая статья посвящена исследованию реализации концепта «Президент» в инаугурационных речах В.В. Путина. Е.И. Шейгал подчеркивает высокую степень ритуальности жанра инаугурационной речи, преобладание в ней фатика над информативностью⁷. Е.В. Ключев считает, что критериями информативности являются небанальность (содержательная новизна), релевантность и адекватность в подаче информации⁸. В политическом дискурсе соотношение информативности и фатика, экспрессивности варьируется в зависимости от жанра. Е.Н. Ширяев считает, что в публицистических выступлениях в парламенте (в отличие, например, от митинга) информативность должна преобладать над экспрессивностью (хотя это зависит от тематики обсуждения)⁹. Р. Водак замечает, что общение на политические темы никогда не бывает нейтральным или объективным,

4 Е.И. Шейгал, *Семиотика политического дискурса*, Волгоград 2000, s. 324-325.

5 Там же, s. 307-324.

6 П.Б. Паршин, *Исследовательские практики, предмет и методы политической лингвистики*, [w:] *Scripta Linguisticae applicatae: проблемы прикладной лингвистики*, Москва 2001, s. 190-191.

7 Е.И. Шейгал, *Семиотика политического дискурса...*, s. 69.

8 Е.В. Ключев, *Фатика как предмет дискуссии*, [w:] *Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Т. Г. Винокур*, Москва 1996, s. 218.

9 Е.Н. Ширяев, *Общая характеристика парламентской речи и ее особенностей*, [w:] *Культура парламентской речи*, Москва 1994, s. 16.

ему свойственна оценочная акцентированность, пристрастность, аффективность, так как власть как психологический феномен включает иррациональный и эмоциональный уровни¹⁰. Е.И. Шейгал считает, что фактор эмотивности является наиболее значимым при осуществлении следующих функций политического дискурса¹¹:

- функция укрепления приверженности системе (в частности, через ритуальное использование символов, способных вызывать сильные аффективные реакции);
- функция социальной солидарности (эмотивность знака как фактор политической интеграции: общность эмоциональных реакций на сходные ситуации способствует объединению людей в политические группы, различия способствуют социальной дифференциации);
- функция ориентации (аффективные реакции на определенные ситуации типизируются и фиксируются в сознании индивида и в случае повторного возникновения сходных ситуаций воспроизводятся и интерпретируются по схеме);
- мобилизационная функция (эмоции как мотивационный импульс, воодушевление к действию);
- агональная функция (эмоции как мотивирующий фактор вербальной агрессии).

Фатика как антипод информативности коррелирует с ритуальностью коммуникации. Общими характерными чертами фатики и ритуальности является отсутствие установки на новизну, стремление к стандартности и стереотипности. А.А. Романов замечает, что в процессе ритуальной коммуникации у ее участников формируются определенные образы действительности, которые являются не механическим прототипом существующей действительности, а субъективно осмысленными, идеализированными представлениями о ней. Данные представления формируются для того, чтобы побудить участников коммуникации к совершению определенных (речевых, ментальных или физических) действий¹². Д.Б. Гудков подчеркивает, что ритуал исключает свободу выбора, участники ритуала вынуждены подчиняться его законам¹³. В.В. Богданов считает, что «чем меньше знакомы друг с другом коммуниканты, и чем более официальной является

¹⁰ Р. Водак, *Язык. Дискурс. Политика*, пер. с англ. и нем., Волгоград 1997, s. 79.

¹¹ Е.И. Шейгал, *Семиотика политического дискурса...*, s. 63-64.

¹² А.А. Романов, *Конфликтный дискурс политика*, [w:] *Политический дискурс в России 3: Материалы раб. совещ.*, Москва 1999, s. 123-126.

¹³ Д.Б. Гудков, *Ритуалы и прецеденты в политическом дискурсе*, [w:] *Политический дискурс в России 2: Материалы раб. совещ. (Москва, 29 марта 1998 года)*, Ю.А. Сорокин, В.Н. Базылев (red.), Москва 1998, s. 30-36.

обстановка общения, тем более ритуализованный характер приобретает это общение»¹⁴. Е.Г. Романова выделяет следующие черты ритуальной коммуникации:

- строгая регламентируемость и последовательность в чередовании своих актов действий;
- набор стандартных поведенческих актов, используемых участниками ритуального действия;
- сопряженность с определенной системой сигналов, каждый из которых связан с конкретной ситуацией и конкретным типом игрового пространства;
- сопряженность со структурой конкретного ритуального игрового пространства и подчиненность ее структуре;
- полифункциональность;
- подчиненность нормативному использованию системы сигналов, заданному ритуальным пространством и его конкретным типом игрового исполнения¹⁵.

Ритуальность политического дискурса реализуется в стереотипных контекстах, которые характеризуются тремя аспектами социально-регулятивной функции:

- аккумуляция и трансляция социального опыта, в котором находит свое отражение национально-культурная специфика ритуальной коммуникации;
- социальный контроль, где реализуется нормативный характер, императивность ритуального взаимодействия;
- социальная интеграция, которая обуславливает групповую направленность ритуальной коммуникации¹⁶.

Принадлежащая к ритуальным жанрам политического дискурса инаугурационная речь новоизбранного Президента тесно связана с политической сценой США, на которой она имеет длительную традицию. В России – это еще новый, все время формирующийся жанр, что обусловлено изменениями в политической жизни страны. Инаугурация Президента проводилась в России только несколько раз, инаугурационные речи принадлежат В.В. Путину (7 мая 2000 г., 7 мая 2004 г., 7 мая 2012 г.) и Д.А. Медведеву (7 мая 2008 г.). Типичной инаугурационной речи не произнес первый Президент

¹⁴ В.В. Богданов, *Речевое общение: прагматические и семантические аспекты*, Ленинград 1990, s. 11.

¹⁵ Е.Г. Романова, *Функционально-семантические свойства перформативных единиц в ритуальной коммуникации: Дис... канд. филол. наук*, Тверь 1997, s. 25-26.

¹⁶ М.Л. Макаров, *Этикетные и регламентные свойства обращений*, [w:] *Прагматические и семантические аспекты синтаксиса*, Калинин 1985, s. 119.

России, Б.Н. Ельцин (первая торжественная церемония вступления в должность Президента имела место 9.08.1996, однако, она не сопровождалась инаугурационной речью, Б.Н. Ельцин выступил только с телевизионным обращением к народу).

В качестве материала для анализа способов актуализации концепта «Президент» были выбраны 3 инаугурационные речи, произнесенные В.В. Путиным¹⁷. Данный концепт, наряду с концептами «Россия», «народ», «власть» и «единство», является характерным для анализируемого жанра политического дискурса и одним из самых значимых в президентском дискурсе. Проанализируем особенности употребления этого ключевого концепта в данных выступлениях.

Концепт «Президент» является довольно сложным образованием. Основным средством выражения этого концепта является использование существительного «Президент». Данная лексема имеет два значения («1. Председатель, избранный для руководства обществом, объединением, научным учреждением. 2. Выбранный на определенный срок глава государства с республиканской формой правления»¹⁸), однако, в инаугурационных речах выступает только в значении главы государства. По мнению О.Н. Гришаевой, этимология этой лексической единицы восходит к лат. *praesidens* (*praesidentis*) «председательствующий, глава», *praesidere* (*praesidentis*) «воссесть впереди, председательствовать», *prae-* «перед» (восходит к праиндоевр. *prai*) + *sedēre* «сидеть, воссесть», а также восходит к праиндоевр. *sed-* «сидеть»¹⁹. Согласно М. Фасмеру, существительное «президент» образовалось от нем. *Präsident* из лат. *Praesidens*. Одновременно употреблялась лексема презус «председатель военного суда» (Даль), стар. презес «председатель» при Петре I; через нем. *Prases* (XVIII в.) или польск. *Prezes* из лат. *praeses*, род. п. *praesidis*²⁰.

Существительное «Президент» можем найти во всех инаугурационных речах В.В. Путина, однако, может удивлять небольшое количество его словоупотреблений: в инаугурационной речи из 2000 г. – 2 словоупотребления

¹⁷ Электронные ресурсы: Инаугурационная речь 2000 г.: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/21399>; Инаугурационная речь 2004 г.: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/22452>; Инаугурационная речь 2012 г.: <http://kremlin.ru/events/president/news/15224>, [доступ: 14.02.2016].

¹⁸ *Большой толковый словарь русского языка*, С.А. Кузнецов (red.), Санкт-Петербург 1998, s. 963.

¹⁹ О.Н. Гришаева, *Этимологический дискурс-анализ института президентства*, «Альманах современной науки и образования» 2013, №2, s. 52, электронный ресурс: http://scjournal.ru/articles/issn_1993-5552_2013_2_15.pdf, [доступ: 16.02.2016].

²⁰ М. Фасмер, *Этимологический словарь русского языка: в 4-х т.*, пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева, 3-е изд., стер., Москва 1996, s. 358.

(«Первый **Президент** России, Борис Николаевич Ельцин, покидая Кремль, сегодня вспомнил об этом, произнес слова, которые многим запомнились»; «Но я понимаю, что ваша поддержка – это только аванс власти в целом и, разумеется, мне, вступающему сегодня в должность **Президента** страны»), в выступлении из 2004 г. – 2 словоупотребления («Сейчас я еще раз хочу вернуться к главному ее смыслу и сказать: обязанности **Президента** хранить государство и верно служить народу и впредь будут для меня святы, и впредь будут для меня превыше всего»; «Как и раньше, буду исходить из того, что помощь и поддержка граждан Российской Федерации являются самой главной и самой надежной опорой в деятельности ее **Президента**»), в речи из 2012 г. – 1 словоупотребление («Вступая в должность **Президента** Российской Федерации, понимаю всю свою ответственность перед Родиной»). В.В. Путин подчеркивает высокий статус должностного лица, занимающего пост Президента, при помощи словосочетаний «верховная власть», «высший государственный пост в стране» (сема «самый главный»). Этой же цели служит также написание существительного «Президент» с прописной буквы (в письменном варианте выступления). Следует заметить, что хотя концепт «Президент» тесно связан с концептом «власть», в инаугурационных речах В.В. Путина не подчеркивается власть главы государства, а стоящие перед ним обязанности и его ответственность («(...) **обязанности** Президента хранить государство и верно служить народу»; «(...) понимаю всю свою **ответственность** перед Родиной»). Похожие коннотации вызывает также существительное «президентский», которое выступает только в словосочетаниях «президентская обязанность» (2000 г.) и «президентская присяга» (2004 г.). Интересно, что само существительное «власть» выступает в инаугурационных речах В.В. Путина очень редко (только 5 словоупотреблений в речи из 2000 г.), причем его употребление связано с деятельностью для блага граждан страны («сделать так, чтобы избранная народом власть **работала в его интересах, защищала российского гражданина** везде, и в нашей стране, и за ее пределами, **служила обществу**»).

Другим средством выражения концепта «Президент» в инаугурационных речах В.В. Путина является использование существительного «глава» («Тот, кто возглавляет что-л., руководит чем-л. или имеет наибольшее влияние, признание в какой-л. сфере деятельности»²¹) в составе словосочетания «глава государства». Данное словосочетание также выступает в речах В.В. Путина редко: 1 словосочетание в речи из 2000 г. («Я понимаю, что взял на себя огромную ответственность, и знаю, в России **глава государства** всегда был и будет человеком, который отвечает за все, что происходит

²¹ Большой толковый словарь..., *op. cit.*, s. 205.

в стране»), 2 словосочетания в речи из 2004 г. («И сегодня хотел бы поблагодарить всех, кто оказал мне высокое доверие и честь, избрав на пост **главы государства** российского»; «Мы часто повторяем: в России **глава государства** отвечал и будет отвечать за все»). В анализируемых примерах употребление словосочетания «глава государства» также, как и в случае существительного «Президент», связано с ответственностью В.В. Путина перед народом, а не с его властью: «(...) глава государства всегда был и будет человеком, который **отвечает за все**»; «(...) глава государства **отвечал и будет отвечать за все**».

Следующим способом выражения концепта «Президент» в инаугурационных выступлениях В.В. Путина является употребление местоимения «я». Вступающий в должность Президент употребляет данную лексику также не очень часто:

- в инаугурационной речи из 2000 г. – 15 словоупотреблений (10 в именительном падеже, 5 в косвенных падежах);
- в инаугурационной речи из 2004 г. – 5 словоупотреблений (1 в именительном падеже, 4 в косвенных падежах);
- в инаугурационной речи из 2012 г. – 4 словоупотребления (3 в именительном падеже, 1 в косвенных падежах).

В.В. Путин, говоря о себе, употребляет преимущественно глаголы в форме настоящего времени или в форме будущего времени (сложная форма, что может подчеркивать процессуальный характер действий Президента). В некоторых предложениях личное местоимение «я» пропускается («Сегодня **хочу поблагодарить** и моих сторонников»; «**Обращаюсь** и к тем, кто голосовал за других кандидатов»; «И сегодня **хотел бы поблагодарить** всех, кто оказал мне высокое доверие и честь»; «Как и в предыдущие годы, **буду работать** активно, открыто и честно, сделаю все, что смогу»; «Вступая в должность Президента Российской Федерации, **понимаю** всю свою ответственность перед Родиной»; «**Сделаю** все, чтобы оправдать доверие» и т.п.), что создает ощущение динамичности речи.

Вступающий в должность Президент, используя слова и словосочетания типа «верить», «быть убежденным», «обещать», «отстаивать», представляет себя как волевой решительный политик:

«Я **верю** в силу наших общих целей и идеалов, в силу нашей решимости преобразить страну, в силу объединенных действий граждан, в наше общее стремление к свободе, к правде, к справедливости».

«**Убежден**: лучшей гарантией такой преемственности является зрелое гражданское общество».

«(...) я могу **обещать** и **обещаю**».

«Это принципиальная, жесткая позиция, я ее **отстаивал** и намерен **отстаивать** в будущем».

Следует заметить, что в случае местоимения «я», его использование также часто связано с обращением внимания слушателей на обязанности вступающего в должность Президента и на его ответственность перед Родиной:

«Я понимаю, что взял на себя **огромную ответственность**».

«Он сегодня повторил в этом зале: “Берегите Россию”. Именно в этом я **вижу главную президентскую обязанность**».

«**Считаю своей святой обязанностью** сплотить народ России, собрать граждан вокруг ясных целей и задач».

«Сейчас я еще раз хочу вернуться к главному ее смыслу и сказать: **обязанности Президента** хранить государство и верно служить народу и впредь **будут для меня святы**, и впредь **будут для меня превыше всего**».

«Ее (России) интересы, безопасность, благополучие граждан страны всегда были и всегда **останутся для меня превыше всего**».

«**Считаю смыслом всей своей жизни и своим долгом** служение Отечеству, служение нашему народу, поддержка которого вдохновляет и помогает решать самые сложные и трудные задачи».

Можно предположить, что в инаугурационных выступлениях В.В. Путина концепт «Президент» реализуется не только непосредственно, но также косвенно. Вступающий в должность Президент, используя слова и словосочетания типа «быть готовым», «оправдать доверие», «оправдать надежды», «добиться целей», «добиться успеха», представляет себя как волевой политик, сильный лидер России, который готов и способен решить все проблемы страны:

«Мы **готовы** к грядущим испытаниям и грядущим свершениям».

«Сделаю все, чтобы **оправдать доверие** миллионов наших граждан».

«Как и в предыдущие годы, буду работать активно, открыто и честно, сделаю все, что смогу, все, что в моих силах, чтобы **оправдать надежды** миллионов людей».

«Мы **добьемся** наших **целей**».

«Мы обязательно **добьемся успеха**».

В.В. Путин пытается убедить граждан в правильности их выбора и правильности своего политического курса, благодаря созданию в сознании слушающих представления о светлом будущем России, основанном на экономическом росте, укреплении демократии, благосостоянии граждан. Фор-

мированию такого ощущения служат разного рода лексические единицы, которые создают у аудитории положительное впечатление и образ будущего успеха: **«свободная, процветающая, богатая, сильная, цивилизованная страна»**; «страна, которой **гордятся** ее граждане и которую **уважают** в мире»; «новая **энергия развития**»; «лучшее **качество жизни** наших людей»; «добиться реального, ощутимого **роста их благосостояния**»; **«экономический рост России и ее политическая стабильность»**; «хорошее **образование**, достойная **социальная и медицинская помощь**»; «**жить в достатке**»; «**сильная, но миролюбивая страна**»; «успешная Россия, которую **уважают** в мире». Президент подчеркивает также, что является гарантом укрепления демократии и соблюдения гражданских прав в России («Россия становится современным **демократическим** государством»; «личные **свободы граждан**»; «**свободные** люди в **свободной** стране»; «укреплять российскую демократию, **конституционные права и свободы**»; «хранить и развивать **демократию**»; «будем жить в **демократической** стране»; «**свобода и простор** для приложения таланта и труда, своих сил»).

В инаугурационных речах из 2004 г. и 2012 г. В.В. Путин обращает внимание аудитории на успешную программу развития страны предыдущих сроков его правления, что служит убеждению граждан, что продолжение его политического курса позволит достичь намеченные цели:

«Теперь главная цель ближайшего четырехлетия – превратить **уже накопленный нами потенциал** в новую энергию развития».

«Есть ресурсы, свой собственный опыт, полное понимание приоритетов развития, **основанное на позитивном прошлом ближайших прошедших четырех лет**».

«Мы вместе прошли большой и сложный путь, поверили в себя, в свои силы, укрепили страну, вернули себе достоинство великой нации, мир увидел возрожденную Россию».

«Сегодня у нас есть всё для движения вперед, для созидания: дееспособное и развивающееся государство, прочная экономическая и социальная база, активное и ответственное гражданское общество».

«Это мы сами добились высоких темпов развития нашей экономики».

«Это мы сами остановили агрессию международного терроризма. Избавили страну от реальной угрозы распада».

Президент декларирует также, что будет следовать закону:

«Могу заверить вас, что в своих действиях буду руководствоваться исключительно государственными интересами».

«И мы будем работать с верой в душе, с **искренними и чистыми помыслами**».

Следует обратить внимание на различия в понимании ответственности за происходящие в стране изменения в инаугурационных речах из разных лет. В речи из 2000 г. создается образ лидера, который берет на себя полную ответственность за благо страны («Я понимаю, что **взял на себя огромную ответственность**, и знаю, в России **глава государства всегда был и будет человеком, который отвечает за все, что происходит в стране**»). В речах из 2004 г. и 2012 г. В.В. Путин подчеркивает, что хотя является ответственным политиком («Мы часто повторяем: в России **глава государства отвечал и будет отвечать за все**. Это по-прежнему так»), но успех преобразований в стране все-таки зависит от всех граждан («Но сегодня, глубоко понимая меру собственной, личной ответственности, хочу подчеркнуть: **успех и процветание России не могут и не должны зависеть от одного человека** или от одной политической партии, одной политической силы»; «Мы должны иметь **широкую базу поддержки** для того, чтобы продолжать преобразования в стране»; «Как и раньше, буду исходить из того, что **помощь и поддержка граждан Российской Федерации являются самой главной и самой надежной опорой** в деятельности ее Президента») и работать должны все («**вместе** мы сможем изменить нашу жизнь к лучшему»; «мы должны быть **вместе**, нам многое предстоит сделать **сообща**»). Следует также заметить, что по сравнению с первой инаугурационной речью из 2000 г. в выступлениях из 2004 г. и 2012 г. снизилось количество предложений, в которых субъектом выступает вступающий в должность Президент.

Инаугурационная речь является сравнительно новым для России жанром политического дискурса, но занимает в нем важное место. Факт ее произнесения – это не только речевой акт, но также политическое действие, так как является актом формального вступления в должность новоизбранного Президента. Настоящее исследование посвящено актуализации концепта «Президент» в инаугурационных речах В.В. Путина. Материалом для анализа послужили 3 выступления, произнесенные 7 мая 2000 г., 7 мая 2004 г. и 7 мая 2012 г. Концепт «Президент» – это один из важнейших концептов политического дискурса, в частности президентского дискурса. Может удивлять, что в инаугурационных речах В.В. Путина он актуализирован в меньшей степени непосредственно, а в большей степени косвенно. Способом непосредственной экспликации данного концепта является немногочисленное использование в выступлениях существительного «Президент», словосочетания «глава государства» и местоимения «я». Следует обратить внимание, что, хотя концепт «Президент» тесно связан с концептом «власть», В.В. Путин не подчеркивает своей власти как главы государства, а только свои обязанности. Способом косвенной актуализации исследуемого концепта является создание имиджа сильного, надежного лидера страны,

который в состоянии вести Россию в светлое будущее. Чтобы укрепить имидж заслуживающего доверия политика, Президент многократно подчеркивает свою ответственность перед народом. Следует, однако, отметить, что уже в речах из 2004 г. и 2012 г. В.В. Путин утверждает, что хотя Президент отвечает за все, но развитие России все-таки зависит от всех ее жителей.

Библиография

- Каримова Б.С., *Жанровое пространство политического дискурса*, «Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия филологическая» 2006, №2 (92), s. 37-41.
- Григорьева О.Н., *Стилистика русского языка*, Москва 2000.
- Богданов В.В., *Речевое общение: прагматические и семантические аспекты*, Ленинград 1990.
- Большой толковый словарь русского языка*, С.А. Кузнецов (red.), Санкт-Петербург 1998.
- Водак Р., *Язык. Дискурс. Политика*, пер. с англ. и нем., Волгоград 1997.
- Гришаева О.Н., *Этимологический дискурс-анализ института президентства*, [w:] «Альманах современной науки и образования» 2013, № 2, s. 52-53, электронный ресурс: http://scjournal.ru/articles/issn_1993-5552_2013_2_15.pdf, [доступ 16.02.2016].
- Гудков Д.Б., *Ритуалы и прецеденты в политическом дискурсе*, [w:] *Политический дискурс в России 2: Материалы раб. совещ. (Москва, 29 марта 1998 года)*, Ю.А. Сорокин, В.Н. Базылев (red.), Москва 1998, s. 30-36.
- Клюев Е.В., *Фатика как предмет дискуссии*, [w:] *Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Т.Г. Винокур*, Москва 1996, s. 212-220.
- Макаров М.Л., *Этикетные и регламентные свойства обращений*, [w:] *Прагматические и семантические аспекты синтаксиса*, Калинин 1985, s. 111-122.
- Паршин П.Б., *Исследовательские практики, предмет и методы политической лингвистики*, [w:] *Scripta Linguisticae applicatae: проблемы прикладной лингвистики*, Москва 2001, s. 180-208.
- Романов А.А., *Конфликтный дискурс политика*, [w:] *Политический дискурс в России 3: Материалы раб. совещ.*, Москва 1999, s. 123-126.
- Романова Е.Г., *Функционально-семантические свойства перформативных единиц в ритуальной коммуникации: Дис... канд. филол. наук*, Тверь 1997.
- Фасмер М., *Этимологический словарь русского языка: в 4-х т.*, пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева, 3-е изд., стер., Москва 1996.
- Шейгал Е.И., *Семиотика политического дискурса*, Волгоград 2000.
- Ширяев Е.Н., *Общая характеристика парламентской речи и ее особенностей*, [w:] *Культура парламентской речи*, Москва 1994, s. 8-22.
- Шмелева Т.В., *Жанровая система политического общения*, [w:] *Политическое поведение и политические коммуникации: Психологические, социологические и филологические аспекты*, Красноярск 1994, s. 55-57.

Электронные ресурсы

Инаугурационная речь 2000 г., <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/21399>,
[доступ 14.02.2016].

Инаугурационная речь 2004 г., <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/22452>,
[доступ 14.02.2016].

Инаугурационная речь 2012 г., <http://kremlin.ru/events/president/news/15224>, [доступ
14.02.2016].

асп. Оксана Викторовна Тозик

Минский государственный лингвистический университет

Кафедра педагогики и методики высшей школы

tel. +375 172 88 25 64

e-mail: tostar@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ЖАНРОВОГО ПОДХОДА

STRESZCZENIE

Udoskonalenie technologii edukacji twórczej mowy pisanej w językach obcych na podstawie podejścia gatunkowego

Twórcza mowa pisana jest rozpatrywana jako rodzaj działalności językowej przyczyniającej się do rozwoju wyobraźni, myślenia twórczego, niezależności, realizacji potencjału osobowego. W artykule przedstawione są cechy opisu, narracji i argumentacji jako funkcjonalno-semantycznych rodzajów w mowie pisanej w gatunkach eseju i wypracowania. Uzasadniona jest aktualność nauki rozumowania jako środka intensyfikacji procesu edukacyjnego dzięki integracji w rozważaniach istniejących cech opisu i narracji.

Słowa kluczowe: twórcza mowa pisana, rozwój osobisty, wypracowanie, esej, funkcjonalno-semantyczne rodzaje mowy, argumentacja, opis, narracja

SUMMARY

The development of creative writing technique in foreign language on basis of genre approach

Creative writing is described as a parole, which develops imagination, creative thinking, self-sufficiency and potential realization. The peculiarities of descriptive, narrative and argumentative types of writing as functional and semantic speech types in genres of essay and composition are considered. Argumentative speech is proved as an effective means of intensifying of educational process on the development of creative writing technique at the expense of integration of the essential peculiarities of narration and description.

Key words: creative writing, personal development, functional and semantic speech types, argumentative speech, description, narration

Творческая письменная речь представляет собой особый вид речевой деятельности, предполагающий самостоятельность в определении содержания, привлечение личного опыта, развитие ассоциативного, творческого мышления, реализацию нестандартных идей. Именно в процессе творческой письменной деятельности проявляется эмоционально-личностное отношение пишущего к окружающей действительности.

Развитие творческих способностей оказывает большое влияние на осуществление межкультурной коммуникации, когда личность, используя систему знаний о культуре, воплощенную в языке, оперирует этими знаниями в своей практической деятельности, проявляя готовность к адекватному взаимопониманию с представителями другого лингвокультурного социума на основе овладения знаниями о мире, отраженными в единицах языка.

Цель осуществления творческой письменной речевой деятельности заключается в передаче собственного видения ситуации, субъективности ощущений, уникальности своего мышления, самовыражении, что требует от пишущего лингвистической и филологической подготовки.

Продуктом творческой письменной речи выступает иноязычный творческий письменный текст в жанре эссе и сочинения, в которых реализуется личность автора, проявляются широта его кругозора, эстетические и нравственные взгляды, мировоззрение, формируется творческий подход к решению нестандартных задач.

Как сочинение, так и эссе являются формой авторского самовыражения, способом рассуждения по теме, проблеме, ситуации. В эссе пишущий раскрывает свое внутреннее «я», направленное на самопознание личности. Автор проблемы освещает ее как свое личное переживание. В сочинении, в отличие от эссе, самопознание происходит не только на уровне анализа себя, но и на уровне осмысления своего «я» с использованием жизненного и читательского опыта, привлечением авторского голоса, событий и поступков героев. Как эссе, так и сочинение вырабатывают у пишущего навыки академической грамотности, тренируют наблюдательность, аналитичность ума, что служит хорошей базой для развития творческих способностей, нестандартного подхода к анализу информации.

В значении «опыт», «проба», «очерк» эссе передает размышления пишущего над наиболее актуальными для него вопросами внутренней и социальной жизни, что требует вдумчивого осознания проблемы и упорядочения своих мыслей. Сочинение также предполагает анализ проблем и глубокое погружение в исследуемую тему, однако, в отличие от эссе, за этим следуют собственные выводы и аргументация своей позиции. С этой

целью пишущим привлекается богатый литературный ресурс. Это, в свою очередь, подразумевает вдумчивое чтение произведения, осознание достоинств его формы и содержания, развитие литературных, эстетических вкусов и интересов. Таким образом, творческий текст отражает эмоции и впечатления пишущего, личность автора, поскольку литература связана с духовным миром человека. Кроме того, сочинение предполагает объективное сопоставление и разделение мнений автора и пишущего, поскольку произведение всегда содержит авторское осмысление действительности: его мироощущение, социальную позицию, художественные принципы его творчества.

Как эссе, так и сочинение являются индивидуализированными формами авторского самовыражения. Если в эссе это отражает рефлексию, направленную на постижение пишущим всеобщих универсалий в себе, движение мысли, то в сочинении это проходит на другом, более глубоком уровне. Автор сопоставляет себя и других, себя и автора художественного произведения, себя и общество. Пишущий постоянно критически смотрит на ситуацию, создавая свой новый образ действительности.

Сочинение органично синтезирует потребность автора в порождении текстов и его желание выразить себя, включает логичное, последовательное раскрытие темы, эмоциональное, оценочное отношение к ней. Тем самым, сочинение является одним из важных показателей общего развития обучающегося, его эрудиции, раскрывает уровень нравственной зрелости автора, его мировоззренческие позиции, умение решать определенные жизненные вопросы, свидетельствует об общей культуре, дает представление о филологическом развитии обучающегося. В сочинении пишущий проводит более глубокий анализ исходной действительности, выражая свое мнение и принимая во внимание мнения других авторов. И, если эссе создается как академичное произведение, следующее определенной форме, схеме, модели, то сочинение ориентировано на более высокий уровень владения творческой письменной речью, что, бесспорно, предполагает развитие филологической компетенции, глубокое погружение в мир художественной литературы.

Обращение к литературным источникам, раскрывающим такие нравственные категории, как добро и зло, ответственность, гуманизм, является неисчерпаемым источником духовного развития человеческой личности, ее совершенствования, формирования лучших человеческих качеств. Знакомство и глубокий анализ художественных текстов способствуют формированию межкультурной компетенции студентов-филологов, имеющих возможность приобщаться к образцам духовной культуры человеческого общества, выраженным в языке и литературе, расширять свой кругозор

и социальный опыт, развивать эстетический вкус в процессе написания сочинений на литературные темы. Чтение и анализ литературных произведений формирует у обучающихся готовность к осуществлению межкультурного диалога, воспитывает чувство человеческого достоинства. Важную роль в процессе образования студентов-филологов играет индивидуальный процесс образного, эмоционального осмысления действительности.

Как свидетельствуют результаты исследования, сочинение в последние годы было неоправданно забыто. Сложившаяся практика обучения в Республике Беларусь показывает, что эссе заняло основное место в ряду творческих письменных работ, ограничивая тем самым возможность самовыражения и личностного роста обучающихся. Вместе с тем именно сочинение позволяет интенсивно развивать филологическую компетенцию, формировать специалиста нового типа – способного подвергать критическому анализу и сомнению факты действительности, готового к нестандартным решениям. С другой стороны, сочинение позволяет оценивать степень владения пишущим различными функционально-смысловыми типами творческой письменной речи с ориентацией на рассуждение, что предполагает интеграцию элементов повествования и описания для создания динамичного развития сюжетной линии, поддержания интереса потенциального читателя, создания образности, наполнения событий художественными деталями и характеристиками героев. В отличие от сочинений, эссе показывает степень владения преимущественно рассуждением, ограничивающимся построением аргументативного текста, передающего личностное восприятие пишущим реалий, событий, отражающих его субъективный мир. Создание текста эссе как отклика на узкую тему, проблему возможно на младших курсах языкового вуза, поскольку оно не требует глубокого погружения в ситуацию, а также предполагает формирование и развитие речевой компетенции. Сочинение предполагает анализ, проработку материала, построение своей концепции изложения, привлечение различных художественных и иных источников. Такая работа должна осуществляться на старших курсах, когда навыки написания простого рассуждения позволят привлекать другие функционально-смысловые типы творческой письменной речи, грамотно выстраивать систему аргументации, показывать владение не только речевой, но и филологической компетенцией.

Сравнительный анализ коммуникативно-функциональных, логико-смысловых и структурно-композиционных особенностей описания, повествования и рассуждения¹ был проведен нами с точки зрения интеграции

¹ О.А. Нечаева, *Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение)*, Улан-Удэ 1974, s. 5.

в рассуждении особенностей двух других функционально-смысловых типов, что характерно для сочинения как более системного творческого текста высокого уровня. Данные экспериментального обучения позволяют подтвердить перспективность проводимого исследования.

Коммуникативно-функциональные особенности отражают содержательную структуру, связанную с гносеологической функцией «образа автора» и воплощающую семантическую информацию, объединяемую отношением пишущего к предмету высказывания, что реализуется посредством рематических компонентов иноязычного творческого письменного текста, форма и функция которых формируют тип текста.

Сравнительный анализ рем повествования, описания и рассуждения позволяет утверждать, что они имеют некоторые схожие черты. Если качественная, предметная, импрессивная ремы в описании подчеркивают состояние, свойства объектов, изменения которых не связаны с активным проявлением действий, то рема динамического состояния сближает данный функционально-смысловой тип с повествованием, передающим переход от одного действия к другому. Повествование также может приобретать эмоциональность в связи с индивидуальным жанром, авторским стилем, что больше характерно для описания, где действия наблюдаются со стороны, характеризуют объект, передают внутренний мир пишущего посредством его впечатления. Рассуждение, в котором реализуется модель «тезис-доказательство-вывод», предусматривает наличие как динамической, так и эмоциональной ремы, поскольку построение аргументации не может основываться лишь на изложении фактов.

Не менее значимой характеристикой коммуникативно-функциональных особенностей иноязычного творческого письменного текста являются функциональные типы связи, отражающие соположение (пространственная связь), последовательность (временная связь) и каузальность (связь логического развития). Творческие тексты функционально-смыслового типа «описание» строятся как сообщение об одновременных или постоянных признаках предметов, явлений с целью создать всестороннее представление о предмете. Описание является статичным типом речи, так как предметы и явления изображаются в неизменном состоянии². В повествовании, в соответствии с его информативной функцией, рассказывается о событиях, действиях, происходящих последовательно в определенных временных границах; каждое предложение выражает какой-либо этап в развитии процесса.

² Там же, s. 94.

Сопоставление функционально-смысловых типов творческого письменного текста описания и повествования с рассуждением позволяет сделать вывод о том, что аргументативная функция рассуждения, предполагающая установление связи логического развития, реализуется путем включения элементов временной и пространственной связи, присущих описанию и повествованию. Описание признаков и особенностей предметов обычно происходит в процессе повествования о действиях и событиях и передает содержательно-концептуальную информацию, присущую рассуждению. Рассуждение отражает способность человека абстрактно мыслить, делать умозаключения, что не связано с объективным течением времени и «по отношению к фактам действительности имеет надстроечный, обобщенно-теоретический характер»³.

Не менее значимым этапом порождения творческого письменного текста является построение логико-смысловой схемы высказывания, что предполагает учет логико-смысловых особенностей текста. Эти особенности проявляются как следствие развернутого изложения мыслей в любом функционально-смысловом типе текста, характеризующегося наличием обобщенного предмета мысли, выраженностью темы, идеи, главной мысли, тезиса как компонентов содержания. Такие интегральные характеристики, как целостность, развернутость, логичность присущи всем функционально-смысловым типам иноязычного письменного текста. Их сравнительный анализ в творческих текстах типов «описание», «повествование» и «рассуждение» позволил констатировать, что рассуждение синтезирует признаки других функционально-смысловых типов, что свидетельствует о его «универсальности» и обобщающем характере.

Целостность воспринимается как единство коммуникативной интенции пишущего и организации творческого письменного текста⁴. Основой целостности выступает смысл, обеспечивающий внутреннюю связность текста, что позволяет адресату приблизиться к авторской интенции, мотиву⁵. В отличие от описания, где целостность текста заключается в связном представлении признаков предметов и явлений для создания образа, в повествовании целостность обеспечивается посредством логичного и последовательного изложения фактов. Для выполнения аргументативной функции в рассуждении могут использоваться средства описания и повествования: обоснование признака, действия, оценочного состояния, возможности.

3 О.Н. Гришина, *Соотношение повествования, описания и рассуждения в художественном тексте: на материале англо-американской прозы XX века*, Москва, 1981, s. 10.

4 Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова, *Структура научного текста и обучение монологической речи*, Москва, 1981, s. 16.

5 Н.С. Болотнова, *Филологический анализ текста*, Москва 2007, s. 146.

В зависимости от цели пишущего, целостность творческого письменного текста может быть смысловой, коммуникативной и структурной, соотносящихся как содержание, функция и форма⁶. Смысловая целостность текста, заключающаяся в единстве темы, наличии одной главной идеи, подразумевает реализацию замысла автора, отбор языковых средств и синтаксических конструкций⁷. В то время как коммуникативная целостность иноязычного творческого текста отражает коммуникативную преемственность между его составляющими, что выражается в определенной модели тема-рематических цепочек: простая линейная модель со сквозной темой, с производными темами⁸. Внешним выражением смысловой и коммуникативной целостности текста является структурная целостность. Связность как условие целостности характеризует восприятие текста⁹.

Развернутость творческого письменного текста обеспечивает развитие темы и осуществляется на содержательном уровне. Последовательность развертывания замысла будет отличаться для каждого функционально-смыслового типов творческой письменной речи, наиболее ярко реализовываясь в повествовании, что связано с его динамикой. Развитие сюжета в рассуждении, построенное по модели повествования, позволит увлечь читателя, создаст основу для поддержания его интереса.

Сопоставление развернутости иноязычного творческого текста в трех функционально-смысловых типах творческой письменной речи позволяет сделать вывод о включении элементов описания и повествования в рассуждение для создания более конкретного, детального образа и изложения основных фактов общей канвы повествования. Если в описании автор детально и системно представляет признаки описываемых предметов действительности, вводит читающего в обстановку действия, делает его зрителем, очевидцем происходящего, то в повествовании акцент делается на выделении основных фактов в их взаимосвязи, на отражении реальной действительности, что тесно связано с пространством и временем.

Обозначения места, действия, названия лиц, производящих действия, и обозначения самих действий выступают средствами, с помощью которых ведется повествование, в отличие от описания, где способ, манера рассуждения, предмет характеризуют героя, создают образ. Описание через

⁶ О.И. Москальская, *Грамматика текста: пособие по грамматике немецкого языка для институты и факультетов иностранных языков*, Москва 1981, s. 17-26.

⁷ Ф.М. Литвинко, *Методика изучения разделов школьного курса русского языка*, Минск 2001, s. 20.

⁸ О.И. Москальская, *Грамматика текста...*, op. cit., s. 21-23.

⁹ Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова, *Структура научного текста...*, op. cit., s. 20; А.И. Новиков, *Семантика текста и ее формализация*, Москва 1983, s. 27.

восприятие автора, прямо и открыто выявляющего свое «я» рассказчика, позволяет пишущему выражать свою мысль, дополнять изложение концептуальной информацией и таким образом создавать комплексное представление о предмете коммуникации в рассуждении: событие объясняется и осмысливается¹⁰.

Еще одним важным признаком иноязычного творческого письменного текста является его логичность, свидетельствующая о непротиворечивости мысли, четкости и достаточности аргументации, соотношении общего и частного, верности отражения фактов (объектов) действительности, их сцеплений и отношений. Логичность определяется на содержательном уровне и характерна для трех функционально-смысловых типов творческой письменной речи с преобладанием в рассуждении, что связано с его аргументативной природой. Рассуждение как ряд суждений, относящихся к определенному предмету или вопросу, придает речи аргументированный характер и соответствует умозаключению как форме абстрактного мышления. Именно логический способ выделения необходимого с точки зрения автора заключения позволит пишущему воздействовать на эмоции читателя, побуждать его к действиям.

Логичность описания, передающаяся статично или динамично путем изложения явлений, происходящих одновременно, и динамичность повествования, где явления последовательно идут друг за другом, проявляются в рассуждении, для которого характерно установление причинно-следственных отношений между явлениями.

Поскольку логической формой рассуждения является умозаключение как процесс мышления, в ходе которого из нескольких суждений автор получает такое, которое извлекается из содержания исходных, суждение и понятие, свойственные повествованию и описанию, отражаются в рассуждении как логически наиболее вариативном функционально-смысловом типе творческой письменной речи.

С точки зрения взаимоотношений «пишущий – адресат» общим для функционально-смысловых типов творческой письменной речи является признак информативности текста – степень смысло-содержательной новизны, которая заключена в теме и концепции пишущего, системе авторских оценок предмета мысли. Информативность отражает «взаимодействие информационных пространств и обеспечивает информационный баланс интерактивности адресанта и адресатов на основе текста»¹¹. Изложение

¹⁰ Г.Я. Солганик, *Стилистика текста: учебное пособие*, Москва 1997, s. 68-76.

¹¹ Е.А. Селиванова, *Основы лингвистической теории и коммуникации: монография*, Киев 2002, s. 209.

смыслового содержания текста от известных к новым фактам образует тема-рематическую цепочку, определяющую границы текста. Информативность текста возрастает за счет учета при его создании фоновых знаний читателя.

Доказано, что логико-смысловые особенности иноязычного творческого письменного текста обуславливают его структурно-композиционные особенности, которые служат как для передачи содержания, соответствующего замыслу автора, так и при восприятии и понимании текста. Текст приобретает свои структурно-композиционные особенности на этапе непосредственного написания, что подразумевает выделение темы, подтем, микротем. Развертывание темы и воплощение основной идеи осуществляется с привлечением подтем, которые, являясь равноправными смысловыми элементами, участвуют в формировании содержания творческого письменного текста в нефиксированной последовательности. Процесс развертывания темы текста осуществляется на уровне микротем: создаются умозаключения, вступающие в отношения друг с другом¹².

Свои структурно-композиционные особенности творческий письменный текст приобретает на этапе непосредственного написания, что отражает протекание процессов речемыслительной деятельности через разновидности структурных связей.

К структурно-композиционным особенностям письменного текста любого функционально-смыслового типа творческой письменной речи относятся связность и последовательность.

Если для описания характерны связи по убыванию или возрастанию признака, то в повествовании присутствует прямая, обратная временная последовательность действий или состояний. В рассуждении с моделью «тезис – доказательство (аргументация) – вывод (заключение, обобщение)» тип связи определяется по структуре умозаключения, логическому развитию мысли. Связь может быть выражена имплицитно, на логико-смысловом уровне. Установление такой связи предполагает наличие элементов как признаков, так и действий.

Связность обозначает логическую последовательность, взаимозависимость частей текста, ассоциативную связь, основанную на творческом переосмыслении текста¹³. Связность определяет целостность речевого сообщения и обуславливается авторским замыслом и особенностями языковой системы¹⁴.

¹² Ф.М. Литвинко, *Методика изучения разделов...*, op. cit., s. 14.

¹³ Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова, *Структура научного текста...*, op. cit., s. 21.

¹⁴ Н.С. Болотнова, *Филологический анализ текста...*, s. 146.

Переход от одного высказывания к другому реализуется посредством связности таким образом, чтобы творческий текст воспринимался реципиентом как смысловое единство. Последовательность не всегда является линейной: пишущий может расширять, сужать время и пространство, но у читателя остается ощущение непрерывности движения. Связность письменного текста обеспечивается также факторами экстралингвистического порядка, от которых зависит выбор связующих элементов. К ним прямое отношение имеют пресуппозиции, соотношение коммуникативного акта с реальной действительностью, виды взаимной семантической детерминации предложения, а также тема, идея (смысл)¹⁵.

Если в описании связность ассоциируется с признаками объектов, то в повествовании она будет ориентирована на сюжетную линию, создание логичного и последовательного изложения. В рассуждении же связность будет играть одну из ключевых ролей, что связано с его коммуникативной установкой – доказательство, объяснение, определение. Рассуждение, построенное путем утверждений и отрицаний, противопоставлений и сопоставлений, может носить полемический характер, что проявляется безадресно по отношению к предполагаемому оппоненту, вопросы, провоцирующие форму «спора», обращены к самому автору, который дает ответы. В данном случае связность будет означать установление логики рассуждения.

Последовательность содержания творческого письменного текста расширяет и уточняет признак связности, является одним из средств реализации коммуникативно-познавательной задачи¹⁶, помогает адекватно понять идею автора, развернутую в полный текст. Смысловое содержание последовательности текста расчленяется на моменты, образующие линейную структуру или композицию текста как продукта творческой письменной речи.

Если описание предназначено для характеристики признаков объекта, что предполагает пространственную последовательность смысловых частей текста, то повествование дает представление о развитии событий, их последовательности, акцент делается на активных действиях, процессах, порядке протекания действий. В рассуждении автор проводит исследование предмета или явления, раскрывает их внутренние признаки, представляет доказательство определенных положений. Как в описании и повествовании, в рассуждении также сохраняется хронология событий, усиленная необходимостью логично выстраивать аргументацию. Наличие тезисов, аргумента и демонстрации в рассуждении предполагает сообщение о действиях,

¹⁵ Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова, *Структура научного текста...*, op. cit., s. 26.

¹⁶ А.И. Новиков, *Семантика текста...*, op. cit., s. 25.

процессах, включение характеристик объектов, что присуще описанию, изложение событий, их последовательность будут отвечать за сюжетное развитие темы.

Сравнительный анализ функционально-смысловых особенностей иноязычной творческой письменной речи и проведенное экспериментальное обучение позволяют сделать вывод о том, что рассуждение в жанре сочинения интегрирует существенные особенности описания и повествования, поскольку оно строится на основе глубокого анализа внутренних связей между явлениями окружающей действительности, носит полемический характер, отражает способность пишущего строить новую картину реальности, преломленную через его сознание. Все это открывает новые возможности для методики обучения творческой письменной речи на иностранном языке. Учет жанрового подхода к обучению позволит интенсифицировать образовательный процесс, с одной стороны, за счет овладения функционально-смысловым типом «рассуждение» в жанре сочинения на среднем этапе высшего образования, как поэтапному переходу от жанра эссе на младших курсах. А, с другой стороны, рассуждение в сочинении позволит передать навыки владения описанием и повествованием, что позволит экономить учебное время, более системно и качественно работать с творческой письменной речью, формировать и развивать филологическую компетенцию.

Библиография

- Болотнова Н.С., *Филологический анализ текста*, Москва 2007.
- Гришина О.Н., *Соотношение повествования, описания и рассуждения в художественном тексте: на материале англо-американской прозы XX века*, дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04, Москва 1983.
- Литвинко Ф.М., *Методика изучения разделов школьного курса русского языка*, Минск 2000.
- Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б., *Структура научного текста и обучение монологической речи*, Москва 1981.
- Москальская О.И., *Грамматика текста: пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков*, Москва 1981.
- Нечаева О.А., *Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение)*, Улан-Удэ 1974.
- Новиков А.И., *Семантика текста и ее формализация*, Москва 1983.
- Селиванова Е.А., *Основы лингвистической теории и коммуникации: монография*, Киев 2002.
- Солганик Г.Я., *Стилистика текста: учебное пособие*, Москва 1997.

dr Halina Zając-Knapik

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. 12 66 26 731
e-mail: halinaza@o2.pl

**BILINGWALNY MODEL GENEROWANIA MOWY I KWANTOWANIE
INFORMACJI LINGWISTYCZNEJ JAKO EFEKTYWNE ŚRODKI
SŁUŻĄCE NAUCZANIU GRAMATYKI NA STUDIACH
RUSYCYSTYCZNYCH**

STRESZCZENIE

W artykule omawiane są dwie koncepcje służące zwiększeniu efektywności przyswajania materiału gramatycznego, tj. bilingwalny model generowania mowy i kwantowanie informacji lingwistycznej. Na podstawie opracowań Janusza Henzla ilustrujemy schematy dotyczące bilingwalnego modelu generowania mowy oraz formułujemy wynikające z tego modelu wnioski dla glottodydaktyki. Omawiamy koncepcję kwantowania informacji lingwistycznej, zwracając uwagę na proces tworzenia się kwantów informacji lingwistycznej w świadomości uczącego się i ich graficzną oprawę, tłumaczenie w mowie wewnętrznej z języka ojczystego na obcy oraz związane z nim ćwiczenia translacyjne. Prezentujemy także przykłady opracowanych przez autorkę niniejszej publikacji kwantów informacji lingwistycznej przeznaczonych dla studentów III roku filologii rosyjskiej.

Słowa kluczowe: bilingwalny model generowania mowy, kwanty informacji lingwistycznej, tłumaczenie w mowie wewnętrznej, ćwiczenia translacyjne, rekcja czasowników, rekcja przyimków

SUMMARY

**Bilingual model of speech generation and quantization of linguistic
information as effective means of teaching grammar during
Russian philology studies**

In the article, the author discusses the concepts helping to increase the efficiency of grammar material assimilation: the bilingual model of speech generation and the quantization of

linguistic information. On the base of Janusz Henzel's elaborations, she presents the schemes concerning the bilingual model of speech generation and formulates conclusions for foreign language teaching. She also discusses the concept of quantization of linguistic information, taking into consideration the process of forming linguistic information quanta in learners' consciousness, their graphic form, translating from a mother tongue into a foreign language in the inner speech and translation exercises connected with them. The article contains, prepared also by its author, examples of linguistic information quanta, addressed to students of the third year of Russian philology.

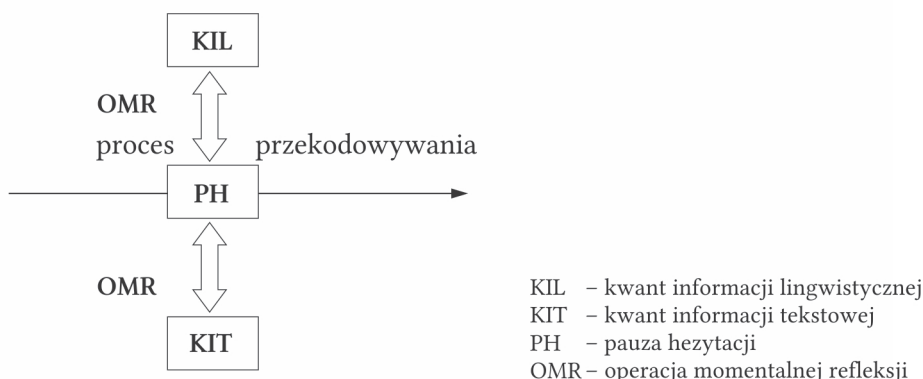
Key words: bilingual model of speech generation, quantization of linguistic information, translating in inner speech, translation exercises, verb rection, prepositional rection

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie możliwości optymalizacji przyswajania wybranych zjawisk gramatyki języka rosyjskiego przez studentów filologii rosyjskiej. W tym celu zastosowano podstawy teoretyczne bilingwalnego modelu generowania mowy i koncepcji kwantowania informacji lingwistycznej opracowane przez Janusza Henzla. Polegają one na usprawnieniu procesów przekodowywania w mowie wewnętrznej wypowiedzi z języka ojczystego na język obcy. Wykorzystując te koncepcje, autorka niniejszej publikacji opracowała kwanty informacji lingwistycznej oraz ćwiczenia translacyjne, których zadaniem jest zwiększenie efektywności przyswajania materiału gramatycznego przez studentów filologii rosyjskiej.

1. Bilingwalny model generowania mowy

W myśl wskazań Janusza Henzla, w procesie komunikowania się w języku obcym dokonuje się przekodowywanie elementów składowych wypowiedzi z języka ojczystego na język obcy. W procesie przekodowywania pojawiają się pauzy hezycji (pauzy wahania), w czasie których w wyniku refleksji momentalnej refleksji mówiący ma możliwość skorzystania z kwantu informacji lingwistycznej lub kwantu informacji tekstowej, dzięki czemu jest w stanie użyć środków języka obcego niezbędnych dla prawidłowego tworzenia wypowiedzi. Proces przekodowywania ilustruje autor przytoczonymi niżej schematami.

Schemat 1.



Źródło: Я. Генцель, *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом” 1992, № 2, s. 95.

Według zaproponowanego przez J. Henzla bilingwalnego modelu generowania mowy¹, tworzenie wypowiedzi w języku obcym stanowi proces, składający się z 5 faz, częściowo pokrywających się w czasie. Model ten przedstawia się następująco: „Poziom I. Intencja mowna. Poziom II. Mowa wewnętrzna A (pojęciowo-obrazowe szeregi z włączeniem leksemów języka ojczystego). Poziom III. Mowa wewnętrzna B (werbalizacja, gramatyzacja, wewnętrzna fonacja w języku ojczystym): 1) wybór struktury syntaktycznej, 2) dobór leksemów, 3) dobór środków morfologicznych, 4) wypełnienie struktury gramatyzowanymi leksemami, 5) wewnętrzna fonacja. Poziom IV. Mowa wewnętrzna B₁ (werbalizacja, gramatyzacja, wewnętrzna fonacja w języku obcym): 1) wybór struktury syntaktycznej, 2) dobór leksemów, 3) dobór środków morfologicznych, 4) wypełnienie struktury gramatyzowanymi leksemami, 5) wewnętrzna fonacja. Poziom V. Mowa zewnętrzna (zewnętrzna fonacja)”².

Jak konstatuje J. Henzel, „Podstawę bilingwalnego modelu generowania mowy stanowi twierdzenie, że początkowo (na III poziomie) dokonuje się kodowanie syntagm wypowiedzi w języku ojczystym, a następnie (na poziomie IV) dokonuje się przekodowywanie jej na język obcy, przy czym podlegające kodowaniu syntagmy dzielą się na segmenty rozdzielane pauzami hezytacji, w czasie których

¹ Zob. Я. Генцель, *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом” 1992, № 2, s. 89-96.

² Ibidem, s. 91-92, (tłum. H. Z.-K.).

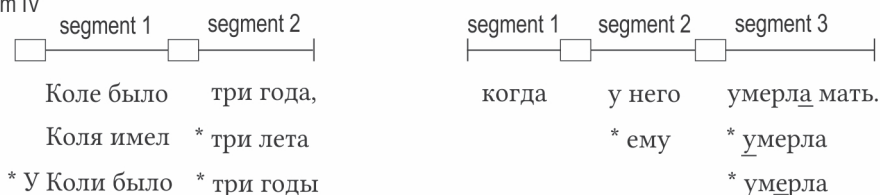
dokonują się operacje refleksji momentalnej, polegające na natychmiastowym przywoływaniu z pamięci i operacyjnym wykorzystywaniu kwantów informacji lingwistycznej i/lub tekstowej³.

Schemat 2.

Poziom III



Poziom IV



Źródło: Я. Генцель, *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом” 1992, № 2, s. 95.

J. Henzel twierdzi, że: „Nieprzerwane kodowanie w języku obcym, to jest bezpośrednie przejście od poziomu II do IV, pojawia się tylko na najwyższym poziomie opanowania języka, w warunkach długotrwałego przebywania w otoczeniu obcojęzycznym. I wtedy jednak mówiący nie uwalnia się od «więzów» języka ojczystego, albowiem w procesie kodowania syntagma obcojęzyczna zestawiana jest *a posteriori* na zasadzie wstecznej projekcji z adekwatną syntagmą w języku ojczystym⁴.”

W myśl tej koncepcji, pauzę hezytacji poprzedza sygnał ostrzegawczy. J. Henzel rozróżnia sygnały ostrzegawcze pierwszego i drugiego rodzaju. „Sygnał ostrzegawczy pierwszego rodzaju stanowi akt uświadomienia sobie braku zgodności środków językowych, w danym przypadku między kodem wyjściowym (w języku ojczystym) a kodem obcojęzycznym, i braku możliwości bezpośredniego przekodowania z języka ojczystego na obcy. Jego «przeznaczenie» to uchronienie mówiącego od błędu wywołanego interferencją międzyjęzykową. Sygnał

³ Я. Генцель, *Билингвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка*, [w:] *Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке*, Ольштын 1994, s. 72, (tłum. H. Z.-K.).

⁴ Я. Генцель, *Билингвальная модель порождения высказывания...*, op. cit., s. 93, (tłum. H. Z.-K.).

ostrzegawczy drugiego rodzaju stanowi akt uświadomienia sobie konieczności dokonania wyboru prawidłowej formy wewnątrz systemu języka obcego; jego «przeznaczenie» to uchronienie od błędów wywoływanych interferencją wewnątrzjęzykową»⁵.

Dalej J. Henzel konstatuje: „We wczesnym stadium opanowania języka obcego sygnały ostrzegawcze pierwszego i drugiego rodzaju są podawane przed pauzami hezycji w czasie przekodowywania, to jest na czwartym poziomie (późne uprzedzenie). W zaawansowanym stadium opanowania języka obcego sygnały ostrzegawcze pierwszego i drugiego rodzaju pojawiają się dwukrotnie: na III poziomie, to jest w procesie kodowania w języku ojczystym (wczesne uprzedzenie) i – powtórnie – na etapie IV. Czas między pierwszym i drugim sygnałem jest wykorzystywany do poszukiwania i przywołania z pamięci kwantu informacji lingwistycznej lub kwantu informacji tekstowej, w wyniku czego w sposób istotny ułatwiona jest operacja refleksji momentalnej i ulega skróceniu czas trwania pauzy hezycji»⁶.

W celu uczynienia bilingwalnego generowania mowy procesem bardziej racjonalnym i efektywnym J. Henzel proponuje systematyczne i planowe przekazywanie informacji lingwistycznej zawartej w komentarzach zamieszczanych w pomocach dydaktycznych, przy czym informacje te powinny zawierać cały „pakiet” informacji lingwistycznej, koniecznej na danym etapie nauczania języka. Proponuje także jej kwantowanie, czyli prezentowanie w podręczniku lub innych pomocach dydaktycznych w formie kwantów, tj. „najmniejszych porcji-doz wiadomości, koniecznych i wystarczających dla efektywnego dokonania operacji refleksji momentalnej»⁷. W odróżnieniu od glottodydaktyków, którzy uważają, że uczącym się należy przekazywać tylko „pozytywną” informację, jak należy mówić lub pisać, J. Henzel uważa za celowe także przekazanie informacji negatywnej (o tym, jak nie można mówić lub pisać, z tym jednak zastrzeżeniem, że powinna być ona przekazywana nie w izolacji, ale w połączeniu z „pozytywną” informacją w strukturze jednego kwantu)⁸.

Na podstawie zaproponowanego bilingwalnego modelu generowania mowy J. Henzel formułuje następujące wnioski dla glottodydaktyki:

1. Postęp w opanowaniu mowy obcojęzycznej polega na zwiększaniu efektywności operacji refleksji momentalnej.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Я. Генцель, *Билингвальная модель порождения речи и вопросы обучения иноязычной лексике*, [w:] 3. Internationale Wissenschaftliche Konferenz: Lexikographie und Lexikologie im Russischunterricht (als Fremdsprache), Berlin 27 Mai, 1994, s. 74, (tłum. H. Z.-K.).

⁸ Zob. Я. Генцель, *Билингвальная модель речепорождения...*, op. cit., s. 40.

2. Konieczność optymalizowania operacji refleksji momentalnej nakłada na nauczycieli i autorów materiałów glottodydaktycznych obowiązek doboru tekstów stanowiących źródło kwantów informacji tekstowej oraz prezentacji materiału gramatycznego w formie dającej możliwość momentalnego (natychmiastowego) przywołania z pamięci w formie kwantów informacji lingwistycznej.
3. W optymalizowaniu procesu przekodowywania ważną rolę pełni kontrastywna prezentacja materiału gramatycznego (najpierw powinno być prezentowane zjawisko gramatyczne w języku ojczystym, a następnie w języku obcym).
4. Optymalizacji procesów przekodowywania służą ćwiczenia translacyjne stosowane po prezentacji materiału gramatycznego oraz podczas jego utrwalania i powtarzania.
5. Bilingwalny model generowania mowy pozwala, aby inaczej spojrzeć na powstawanie błędów w języku obcym, a także na sposoby służące zapobieganiu im i przezwyciężaniu ich. Według J. Henzla, błędy powstają wskutek: 1) braku sygnału poprzedzającego, 2) braku kwantu informacji lingwistycznej, 3) braku kwantu informacji tekstowej, 3) nieskutecznego dokonania aktu refleksji momentalnej i rezygnacji z jej zakończenia, 4) przywołania z pamięci nieadekwatnego lub zniekształconego kwantu informacji lingwistycznej albo kwantu informacji tekstowej⁹.

Zdaniem J. Henzla, twierdzenie, że kodowanie początkowe odbywa się w języku ojczystym, potwierdzają liczne błędy wywołane interferencją międzyjęzykową, które pojawiają się wskutek osłabienia uwagi podczas mówienia nie tylko w mowie uczniów, ale i studentów kierunków filologicznych i dyplomowanych filologów. Oprócz „poważnych” błędów pojawiają się także zjawiska „pośredniej” interferencji międzyjęzykowej, tak zwane błędy tekstowe.

W myśl powyższych uwag, J. Henzel stoi na stanowisku, iż nauczanie języka obcego drogą bez tłumaczeniową skazane jest na niepowodzenie. Walka z „myśleniem w języku ojczystym” na korzyść „myślenia w języku obcym” jest pozbawiona perspektyw. Zamiast tego lepiej jest dążyć do optymalizacji procesów przekodowywania¹⁰.

⁹ Zob. Я. Генцель, *Билингвальная модель порождения высказывания...*, op. cit., s. 93-94.

¹⁰ Zob. ibidem.

2. Koncepcja kwantowania informacji lingwistycznej

Celem optymalizacji procesu nauczania gramatyki rosyjskiej podjęliśmy próbę wykorzystania kwantów informacji lingwistycznej w przeprowadzonych przez nas badaniach eksperymentalnych wśród studentów III roku filologii rosyjskiej¹¹. Zdaniem J. Henzla, kwanty informacji lingwistycznej powstają w świadomości uczącego się „żywołowo” w rezultacie redukcji informacji lingwistycznej, otrzymywanej przez uczniów w gotowej formie z różnych źródeł (od nauczyciela, z podręcznika i towarzyszących mu pomocy lub na skutek dokonywanej przez uczniów generalizacji na bazie opracowywanych tekstów, wykonywanych ćwiczeń, korekty błędów popełnianych przez uczniów lub w sposób zorganizowany, w wyniku zapoznawania uczniów z elementami informacji lingwistycznej)¹². J. Henzel rozróżnia kwanty informacji tekstowej i lingwistycznej, które definiuje w następujący sposób: „Kwant informacji tekstowej jest to zapamiętany fragment tekstu, który może być wykorzystany w gotowej lub przekształconej formie dla rozwiązania problemu powstałego w procesie przekodowywania. Kwant informacji lingwistycznej – to najmniejsza porcja wiedzy lingwistycznej, konieczna i wystarczająca do rozwiązywania problemu powstałego w procesie przekodowywania”¹³. Proces tworzenia się kwantów informacji lingwistycznej zależy od stosowanej metody glottodydaktycznej. Przy podejściu kognitywnym uczący się otrzymuje informację lingwistyczną w formie zasad, struktur i paradygmatów, najczęściej zawierającą skontrastowanie zjawisk języka obcego i ojczystego, i na podstawie tego dokonuje redukcji otrzymanych wiadomości¹⁴.

Stworzony dla celów glottodydaktycznych kwant informacji lingwistycznej polega na tym, iż „uczącemu się, jednocześnie z rozbudowaną informacją lingwistyczną, jest proponowany jej zredukowany wariant potrzebny do bezpośredniego wykorzystania podczas operacji refleksji momentalnej”¹⁵, która polega na natychmiastowym przywołaniu z pamięci i operacyjnym wykorzystaniu kwantu informacji lingwistycznej lub kwantu informacji tekstowej. Kwanty informacji lingwistycznej mogą być wykorzystywane przez uczących się przy rozwiązywaniu problemów powstających w toku przekodowywania. W związku z tym jako

¹¹ Badania eksperymentalne są przez nas prowadzone w kilku polskich uczelniach wśród studentów I, II i III roku filologii rosyjskiej. W niniejszym opracowaniu skupiamy się na materiale badawczym opracowanym dla studentów III roku.

¹² Zob. Я. Генцель, *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, [w:] *Вопросы лингвистики и лингводидактики*. Материалы конференции МАПРЯЛ, Т. Жеберек (red.), Kraków 1996, s. 214-215.

¹³ Ibidem, s. 214-215, (tłum. H. Z.-K.).

¹⁴ Zob. Я. Генцель, *Билингвальная модель речепорождения...*, op. cit., s. 36.

¹⁵ Я. Генцель, *Квантование лингвистической информации...*, op. cit., s. 215 (tłum. H. Z.-K.).

punkt wyjściowy jest podawany ekwiwalent w języku ojczystym, a jako docelowy – w języku obcym¹⁶.

Podczas projektowania kwantów informacji lingwistycznej ważną rolę pełni ich oprawa graficzna: rozkład słów w obrębie ramek, wyróżnienie końcówek i innych elementów, na których powinna skupić się uwaga uczących się¹⁷.

J. Henzel stoi na stanowisku, że przekodowywanie, tj. tłumaczenie w mowie wewnętrznej z języka ojczystego na obcy, jest charakterystyczne nie tylko dla początkowego etapu w nauczaniu języka, ale dla dowolnej fazy jego opanowania w środowisku języka ojczystego. Uważa on, że optymalizacja procesu generowania mowy obcojęzycznej polega na optymalizacji procesu przekodowywania, w szczególności na podniesieniu efektywności operacji refleksji momentalnej¹⁸.

Zdaniem J. Henzla, aby prawidłowo posługiwać się w mowie obcojęzycznymi środkami językowymi, konieczne jest przywoływanie z pamięci odpowiedniego obcojęzycznego ekwiwalentu ojczystego środka językowego oraz przyswojenie i operacyjne wykorzystanie określonej informacji lingwistycznej, odnoszącej się do niego. Obcojęzyczne środki językowe powinny być przyswajane kompleksowo razem z załączonym do nich „pakietem” informacji lingwistycznej, zapewniającym możliwość dokonania operacji refleksji momentalnej i prawidłowe ich wykorzystanie w mowie¹⁹.

Ćwiczenia gramatyczne są nieodłącznie związane z elementarną informacją lingwistyczną i z opracowywanym tekstem. Materiał gramatyczny, który prezentowany jest uczącym się, nie może ograniczać się do struktur syntaktycznych, ale powinien zawierać określone zasady gramatyczne i paradygmatykę. Przyswojenie materiału gramatycznego wymaga stosowania różnorodnych ćwiczeń, wśród których ważne miejsce zajmują ćwiczenia translacyjne (tłumaczenie krótkich i nieskomplikowanych zdań z języka polskiego na rosyjski). Ćwiczenia te powinny służyć kontroli stopnia zrozumienia materiału gramatycznego i jego utrwaleniu. Sprzyjają one zestawianiu polskich i rosyjskich zjawisk gramatycznych i przeciwdziałają interferencji języka ojczystego²⁰.

J. Henzel zaleca stosowanie ćwiczeń translacyjnych (ustne tłumaczenie z języka polskiego na rosyjski zdań mających charakter komunikatywny) bezpośrednio po kontrastywnej prezentacji materiału gramatycznego oraz w fazach jego utrwalania i powtarzania. Ćwiczenia te służą opanowaniu określonego materiału

¹⁶ Zob. ibidem, s. 214-215.

¹⁷ Zob. ibidem, s. 214-221.

¹⁸ Zob. Я. Генцель, *Билингвальная модель речепорождения...*, op. cit., s. 35.

¹⁹ Zob. Я. Генцель, *Билингвальная модель порождения высказывания...*, op. cit., s. 74.

²⁰ Zob. J. Henzel, *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978, s. 52-53.

gramatycznego oraz kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej. Sprzyjają także optymalizacji procesów tłumaczenia wewnętrznego²¹.

Zdaniem J. Henzla, optymalne przekazywanie elementów wiedzy o języku obcym, niezbędnych dla prawidłowego komunikowania się w tym języku, polega na tym, że uczącemu się – jednocześnie z rozbudowaną informacją lingwistyczną – proponowany jest zredukowany jej wariant, potrzebny do bezpośredniego wykorzystania w akcie refleksji momentalnej. Twierdzi on, że ważne jest przy tym, aby uczeń otrzymywał nie jeden, lecz kilka wariantów kwantów informacji lingwistycznej, z których jest w stanie wybrać i zapamiętać jeden najbardziej odpowiadający jego potrzebom²².

J. Henzel wyróżnia trzy podstawowe rodzaje kwantów informacji lingwistycznej: 1) abstrakcyjno-symboliczne, 2) interrogatywne, 3) egzemplifikacyjne. Oprócz tego wyróżnia także kwanty synkretyczne („hybrydowe”), tj. abstrakcyjno-interrogatywne, abstrakcyjno-egzemplifikacyjne i interrogatywno-egzemplifikacyjne²³. Oto przykłady kwantów zaprezentowanych przez Henzla:

Kwanty informacji lingwistycznej

Tabela 1.

Kwant abstrakcyjno-symboliczny

M +	forma czasu teraźniejszego czasownika „mieć”	+ B	Y	+ D +	[есть]	+ M

Kwant interrogatywny

(Kto?)	ma	(кого?) (co?)	Y	(кого?)	[есть]	кто? что?

Kwant egzemplifikacyjny

Borys	ma	brata łódkę	Y	Бориса	[есть]	брат. лодка.

Źródło: Я. Генцель, *Квантование лингвистической информации...*, op. cit., s. 215-216.

²¹ Zob. Я. Генцель, *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Rusycystyczny” 1990, № 1-4, s. 28.

²² Zob. Я. Генцель, *Квантование лингвистической информации...*, op. cit., s. 215.

²³ Zob. ibidem, s. 216-217.

Kwanty synkretyczne („hybrydowe”)

Tabela 2.

Kwant abstrakcyjno-interrogatywny

M +	forma czasu teraźniejszego czasownika „mieć”	+ B	У	+ D +	[есть]	+ M
(Kto?)	ma	(кого?) (со?)	У	(кого?)	[есть]	кто? что?

Kwant abstrakcyjno-egzemplifikacyjny

M +	forma czasu teraźniejszego czasownika „mieć”	+ B	У	+ D +	[есть]	+ M
Borys	ma	брата лодку	У	Бориса	[есть]	брата. лодка.

Kwant interrogatywno-egzemplifikacyjny

(Kto?)	ma	(кого?) (со?)	У	(кого?)	[есть]	кто? что?
Borys	ma	брата лодку	У	Бориса	[есть]	брата. лодка.

Źródło: Я. Генцель, *Квантование лингвистической информации...*, op. cit., s. 217.

J. Henzel postuluje, aby wykorzystanie kwantów w procesie nauczania było podporządkowane następującym zasadom:

1. Kwanty informacji lingwistycznej nie mogą występować zamiast rozbudowanej informacji lingwistycznej prezentowanej uczniowi na określonym etapie nauczania, ale powinny jej towarzyszyć, ułatwiając jej świadome przyswojenie.
2. Kwanty informacji lingwistycznej mogą być zamieszczane w podręczniku po prezentacji rozbudowanej informacji lingwistycznej (zasad, paradygmatów deklinacyjnych i koniugacyjnych, struktur syntaktycznych, słowniczków potekstowych) i przed ćwiczeniami. Mogą również być prezentowane oddzielnie w formie załącznika do podręcznika.
3. Nauczyciel nie może narzucać uczniowi dokonania wyboru kwantu. Wybór ten powinien być dokonany przez ucznia zgodnie z jego psychicznymi potrzebami²⁴.

3. Przykłady zastosowania kwantów informacji lingwistycznej w praktycznym nauczaniu języka rosyjskiego

Opracowane przez nas kwanty dotyczyły wielu zagadnień gramatycznych (rekcja bezprzyimkowa czasowników, rekcja przyimkowo-przypadkowa czasowników, rekcja przyimkowa, fleksja przymiotnikowa, określanie godzin, połączenie liczebników 2, 3, 4 i liczebników zestawionych z 2, 3 i 4 z rzeczownikami, zastosowanie partykuły „ли”, zastosowanie zaimków przeczących „некого” i „ничего”, zastosowanie wyrażenia zaimkowego „друг друга”, zastosowanie imiesłówów przymiotnikowych biernych i imiesłówów przymiotnikowych czynnych.

W niniejszym opracowaniu podajemy przykłady kwantów opracowanych dla roku III filologii rosyjskiej z zakresu rekcji bezprzyimkowej czasowników, przyimkowo-przypadkowej czasowników i rekcji przyimkowej²⁵.

²⁴ Zob. ibidem, s. 221.

²⁵ Zob. także artykuły: X. Зайонц-Кнапик, *Эффективность контрастного обучения грамматике на практических занятиях по русскому языку*, [в:] *Русский язык в иностранной аудитории. Теория, практика, цели и результаты преподавания*, Łódź 2015, s. 165-175; H. Zając-Knapik, *Rola języka ojczystego w nauczaniu gramatyki języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych i proponowane rozwiązania dydaktyczne*, „Linguodidactica” 2015, t. XIX, s. 265-281.

Rekcja bezprzyimkowa czasowników

Tabela 3.

Kwant abstrakcyjno-symboliczny

cieszyć się <i>ndk.</i>	+ z + Dop.	радоваться <i>несов.</i>	+ Дат.
ucieszyć się <i>dk.</i>	+ Narz.	обрадоваться <i>сов.</i>	

Kwant interrogatywny

cieszyć się <i>ndk.</i>	z kogo? z czego?	радоваться <i>несов.</i>	кому? чему?
ucieszyć się <i>dk.</i>	czym?	обрадоваться <i>сов.</i>	

Kwant egzemplifikacyjny

cieszyć się <i>ndk.</i>	z przyjaciół	радоваться <i>несов.</i>	друзьям
ucieszyć się <i>dk.</i>	ze spotkania	обрадоваться <i>сов.</i>	встрече
	sukcesami		успехам

Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Kola ucieszył się ze spotkania z Ziną.
2. Cieszę się ze swoich przyjaciół.
3. Matka cieszy się z sukcesów córki.
4. Cieszymy się z bliskiej wiosny.
5. Dziecko ucieszyło się z nowych zabawek.
6. Rodzina Smirnowów ucieszyła się z przyjazdu gości.

Rekcja przyimkowo-przypadkowa czasowników

Tabela 4.

Kwant abstrakcyjno-symboliczny

przekonywać się <i>ndk.</i>	+ o + Msc.	убеждаться <i>несов.</i>	+ в + Пред.
przekonać się <i>dk.</i>		убедиться <i>сов.</i>	

Kwant interrogatywny

przekonywać się <i>ndk.</i>	+ o czym?	убеждаться <i>несов.</i>	+ в чём?
przekonać się <i>dk.</i>		убедиться <i>сов.</i>	

Kwant egzemplifikacyjny

przekonywać się	o prawdziwości	убеждаться	в истинности
przekonać się	o błędzie	убедиться	в ошибке

Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Przekonałem się o prawdziwości jego słów.
2. Uczeń przekonał się o swoim błędzie.
3. Tamara przekonuje się o szczerości słów koleżanki.
4. Rodzice przekonali się o niewinności syna.
5. Anna przekonała się o słuszności swojego rozmówcy.

Rekcja przyimkowa

Tabela 5.

Kwant abstrakcyjno-egzemplifikacyjny

przez	+ Bier.	
z	+ Dop.	по + Дат.
na	+ Bier.	
z powodu	+ Dop.	
przez głupotę		по глупости
przez pomyłkę		по ошибке
z przyzwyczajenia		по привычке
na własną prośbę		по собственному желанию
z roztargnienia		по рассеянности
z powołania		по призванию

Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Paweł przez głupotę rozbił szybę.
2. Wania z przyzwyczajenia zadzwonił do Katii.
3. Nastia z roztargnienia zostawiła otwarte drzwi.
4. Pietia na własną prośbę wypisał się ze szpitala.
5. Z powodu naiwności Wiera zgodziła się spotykać z Borysem.
6. Paweł został nauczycielem z powołania.
7. Wiera przez pomyłkę nieprawidłowo zaadresowała list.

Bibliografia

- Henzel J., *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978.
- Zajęc-Knapik H., *Rola języka ojczystego w nauczaniu gramatyki języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych i proponowane rozwiązania dydaktyczne*, „Linguodidactica” 2015, t. XIX.
- Генцель Я., *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Rusycystyczny” 1990, nr 1-4.
- Генцель Я., *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом” 1992, № 2.
- Генцель Я., *Билингвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка*, [w:] *Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке*, Олыштын 1994.
- Генцель Я., *Билингвальная модель порождения речи и вопросы обучения иноязычной лексике*, [w:] 3. Internationale Wissenschaftliche Konferenz: Lexikographie und Lexikologie im Russischunterricht (als Fremdsprache), Berlin 27 Mai, 1994.
- Генцель Я., *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, [w:] *Вопросы лингвистики и лингводидактики*. Материалы конференции МАПРЯЛ, Т. Жеберек (red.), Kraków 1996.
- Генцель Я., *К вопросу о формировании лингвистической и коммуникативной компетенции*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*. Материалы научно-методической конференции (Варшава, 6-7 мая 1999), Warszawa 1999.
- Генцель Я., *Кодирование на иностранном языке или перекодировка с родного языка на иностранный (яблоко раздора между психолингвистами, вкушаемое лингводидактами)*, [w:] *Новое в теории описания и преподавания русского языка*. VIII Международная конференция из цикла: „Новое в теории описания и преподавания русского языка”, 10-11 мая 2001, Н.П. Исаев, Е.В. Исаева, Т. Медзиньски (red.), Warszawa 2001.
- Зайонц-Кнапик Х., *Эффективность контрастивного обучения грамматике на практических занятиях по русскому языку*, [w:] *Русский язык в иностранной аудитории. Теория, практика, цели и результаты преподавания*, Е. Невзорова-Кмеч (red.), Łódź 2015.

RECENZJE

DOI: 10.15290/lingdid.2016.20.24

dr Halina Zając-Knapik

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
 Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
 tel. 12 66 26 731
 e-mail: halinaza@o2.pl

Katarzyna Buczek, *ОТ А ДО Я. Научение языка русского от основ на студиях русистических*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, 214 s.

Prezentowana publikacja Katarzyny Buczek *ОТ А ДО Я. Научение языка русского от основ на студиях русистических* jest kontynuacją rozpatrywania problematyki nauczania języka rosyjskiego od podstaw na filologii rosyjskiej, które zostało zawarte w monografii Autorki *Etap początkowy w nauczaniu języka rosyjskiego studentów rozpoczynających akwizycję języka od podstaw*¹. Recenzowana monografia K. Buczek jest kompleksowym opracowaniem teorii i praktyki pracy w grupach bez znajomości języka rosyjskiego (tzw. grupy „zerowe”) na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego (PNJR). Na obecnym rynku wydawniczym brak jest takich opracowań. Podobną problematykę podjęli Cz. Janowska, M. Koniuchow, J. Skorek² oraz H. Granatowska³, jednakże omawiane przez nich zagadnienia były związane z okresem beztekstowym propagowanym przez

¹ K. Buczek, *Etap początkowy w nauczaniu języka rosyjskiego studentów rozpoczynających akwizycję języka od podstaw*, Rzeszów 2014.

² Cz. Janowska, M. Koniuchow, J. Skorek, *Методика добуварного периода в обучении русскому языку*, Zielona Góra 1976, s. 41.

³ H. Granatowska, *Особенности начального этапа обучения иностранному языку*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu”, Seria A (Filologia Rosyjska XVIII), Opole 1980.

tendencje panujące w metodyce rusycystycznej w latach 70. W opracowaniach z zakresu metodyki nauczania języka rosyjskiego istniały różne określenia dotyczące początkowego okresu (etapu) nauczania: „okres wstępny”, „okres beztekstowy”, „okres bezpodręcznikowy”, „okres ustno-słuchowy”. W polskiej literaturze glottodydaktycznej spotyka się dyskusyjne poglądy dotyczące tych terminów. Zagadnieniem tym zajmowali się N. Modlińska, O. Opólska-Danecka i Z. Garbowski, W. Gałęcki, K. Bajor i P. Nomańczuk⁴.

W związku z tym, iż nauczanie języka rosyjskiego w grupach zerowych nie stało się jak dotąd przedmiotem badań glottodydaktycznych, nauczanie w tych grupach przebiega na uczelniach wyższych w oparciu o programy autorskie, własne materiały glottodydaktyczne, bądź materiały, podręczniki i inne pomoce przeznaczone dla uczniów szkół średnich, o czym pisze K. Buczek (s. 115). W swej monografii prezentuje ona tradycje dotychczasowej rusycystyki oraz nowe koncepcje w zakresie prowadzenia zajęć w grupach zerowych.

Publikacja ta wnosi znaczący wkład w poznanie istoty pracy z grupami zerowymi. Zamieszczone w niej rozważania cechuje zróżnicowanie problematyki metodologicznej. Recenzowana monografia „Zawiera cele i treści nauczania składające się na autorski program nauczania PNJR na studiach rusycystycznych na pierwszym roku w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw” (s. 81). Praca posiada przejrzystą strukturę. Składa się z wprowadzenia, pięciu rozdziałów, zakończenia i literatury w języku polskim i rosyjskim. Rozdziały są ze sobą logicznie powiązane.

We wprowadzeniu Autorka przybliży czytelnikowi problem akwizycji języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych, który uzależnia od obecnych realiów nauczania i konieczności dostosowania nauczania do wymogów stawianych przez Unię Europejską (przejście na dwustopniowy system kształcenia 3 + 2). Autorka uważa, iż proces nauczania na I roku filologii rosyjskiej musi podlegać reorganizacji, prezentuje strukturę swej pracy oraz określa obszar podejmowanej przez siebie problematyki nauczania/uczenia się, którą realizuje w następnych rozdziałach.

W rozdziale pierwszym „Specyfika pracy z grupami rozpoczynającymi naukę języka rosyjskiego od podstaw – wybrane zagadnienia” opisuje etap początkowy w nauczaniu i uczeniu się języka obcego z wyodrębnieniem, według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, sześciu poziomów biegłości językowej⁵. Zaznacza przy tym, że pierwszy rok na studiach rusycystycznych decyduje

⁴ Szerzej na ten temat zob. artykuł H. Zajęc (X. Зайонц), *К вопросу о целесообразности устно-слухового курса при обучении русскому языку в польской школе*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Warszawa 2003, s. 109-114.

⁵ H. Komorowska (red.), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003, s. 32-44.

o dalszej nauce i procesie przyswajania języka oraz przygotowuje do kolejnych lat pracy nad językiem. K. Buczek określa profil studenta rusycysty, wymieniając czynniki i uwarunkowania, z jakich powinien sobie zdawać sprawę wykładowca. Zwraca ona uwagę na fakt, iż współczesny student, rozpoczynając naukę na studiach filologicznych, zna już wybrane języki zachodnioeuropejskie, posiada świadomość lingwistyczną, zna swoje predyspozycje do nauki języków obcych, a wybierając filologię rosyjską, wiąże z tym kierunkiem swoje plany zawodowe. Autorka prezentuje korzyści wynikające ze stosowania określonego modelu dotyczącego organizacji nauczania na I roku filologii rosyjskiej. Stoi ona na stanowisku, iż najlepszym rozwiązaniem jest aspektowo-kompleksowy model nauczania. Akcentuje rolę kontroli i oceny w grupach zerowych, a także zaleca, aby zajęcia PNJR odbywały się codziennie i były prowadzone przez jednego wykładowcę.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Teoretyczne przesłanki tworzenia programów nauczania”, Autorka określa cele i treści kształcenia. Powołuje się na pracę W. Pfeiffera, który cele nauczania określa terminem „kompetencja”⁶ i na podziały celów nauczania spotykane w innych opracowaniach glottodydaktycznych, omawia podział na poziomy biegłości językowej według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego oraz wyróżnia 5 etapów nauczania/uczenia się na studiach filologicznych w systemie 3 + 2, konstatując, iż cele nauczania na tych etapach „powinny być spójne z końcowymi celami nauczania języka obcego” (s. 27).

Autorka formułuje i omawia cele etapu początkowego w procesie nauczania na filologii rosyjskiej. Przytacza kilka definicji programów nauczania według opracowań glottodydaktycznych, prezentuje ich warianty oraz proponuje stosowanie programu elitarnego dostosowanego do potrzeb studentów filologii rosyjskiej. Powołując się na H. Komorowską⁷, podaje kryteria doboru i selekcji treści nauczania. K. Buczek zaleca przy doborze materiału tematycznego stosować wytyczne Rady Europy. Autorka wymienia sfery działalności obcojęzycznej oraz określa tematy będące przedmiotem wypowiedzi ustnej, rozmowy, refleksji czy tekstu pisanego. Akcentuje rolę gramatyki w programach nauczania, określając kryteria doboru materiału gramatycznego (określa minimum gramatyczne). K. Buczek proponuje, aby zwrócić uwagę na doświadczenia dydaktyczne jako komponent programu obejmujący nauczanie/uczenie się, gradację materiału nauczania, jego segmentację (wybór między dwoma wariantami programu: całościowym i modularnym) i spiralny układ treści materiału nauczania. Przy doborze treści kształcenia do programu PNJR kieruje się badaniami ankietowymi, dzięki którym ustala zainteresowania studentów, ich potrzeby, doświadczenie w nauce języków obcych oraz ich uwarunkowania psychofizyczne i intelektualne.

⁶ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 148.

⁷ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 25.

Głównym tematem rozdziału trzeciego („Autorski program nauczania przedmiotu praktyczna nauka języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych na pierwszym roku w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw”) jest zaprezentowanie opracowanego przez K. Buczek programu dla studentów I roku filologii rosyjskiej, który dzieli się na dwa moduły składające się na całość kursu. Moduł pierwszy jest realizowany przez pierwsze dwa miesiące, moduł drugi – w obrębie bloków tematycznych z założeniem opanowania kompetencji podstawowej w pierwszym roku nauczania. Moduł pierwszy obejmuje kurs artykulacyjno-alfabetyczny (poziom A1), zaś moduł drugi – etap początkowy (poziom A2, B1).

W ramach modułu drugiego K. Buczek omawia: 1. cele nauczania (główne i szczegółowe), 2. umiejętności językowo-komunikacyjne (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie), 3. treści nauczania (materiał fonetyczny, materiał ortograficzny, materiał gramatyczny).

Autorka prezentuje minimum leksykalne i kategorie semantyczne w zakresie następujących tematów: 1. dane personalne, rodzina, 2. edukacja, 3. praca/zawód, 4. wygląd zewnętrzny, 5. cechy charakteru, 6. miasto, 7. transport miejski, 8. zakupy, 9. dom, mieszkanie, 10. żywienie człowieka, 11. żywienie zbiorowe, 12. zdrowie, 13. czas, 14. zainteresowania, 15. święta i uroczystości.

Jest to obszerna i zróżnicowana tematyka przeznaczona do zrealizowania do końca II semestru I roku studiów rusycystycznych, która została uszeregowana według materiału leksykalnego i kategorii semantycznych wraz ze wskazówkami metodycznymi dotyczącymi ich realizacji.

W rozdziale czwartym zatytułowanym „Metodyka pracy na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw” Autorka postuluje kompleksowe rozwijanie sprawności językowych z przewagą sprawności słuchania i mówienia, wielokrotne powracanie do materiału językowego już opracowanego oraz uwzględnienie specyfiki danej grupy uczących się.

K. Buczek stworzyła opracowanie metodyczne, starając się sprostać oczekiwaniom studentów grup zerowych i wykładowców. W tym celu Autorka przeprowadziła badania ankietowe, prezentując ich wyniki na wykresach. W oparciu o przeprowadzone badania twierdzi, iż należy położyć nacisk na ortografię, kształtowanie nawyków poprawnej wymowy i rozumienie ze słuchu. Najniższy wskaźnik uzyskało tłumaczenie, formy pisemne i wypowiedzi ustne. Jak konstatuje K. Buczek, „Można domyślać się, że na taki wynik złożyło się to, że są to zagadnienia, którymi studenci będą zajmować się na kolejnych etapach pracy nad językiem, a na etapie początkowym pojawiają się one w uproszczonej formie” (s. 81).

Autorka, omawiając pracę nad materiałem językowym, w sposób przejrzysty i uporządkowany przedstawia propozycję pracy nad językiem na zajęciach PNJR

I roku studiów rusycystycznych w grupach zerowych. W sposób szczegółowy prezentuje metodykę pracy w zakresie kształtowania nawyków artykulacyjnych, akcentuacyjnych i intonacyjnych. Zagadnienia te omawia w oparciu o opracowania D. Dziewanowskiej, M. Olechnowicza i J. Bryzgunowej.

K. Buczek skupia uwagę na trudnościach powstających podczas pracy nad kształtowaniem nawyków poprawnej wymowy, wśród których wymienia czynniki fizjologiczne (wiek uczących się), psychiczne (osobowość uczących się), techniczne (organizacja pracy), językowe (specyfika fonetyki rosyjskiej). Zwraca ona uwagę na osobowość studentów i na emocje dotyczące wykonywania niektórych ćwiczeń artykulacyjnych, a co za tym idzie – konieczność doboru przez wykładowcę od pierwszych zajęć najczęściej używanej leksyki i prostych konstrukcji, które umożliwiają komunikację między studentami. Postuluje, aby materiał fonetyczny był ćwiczony od pierwszych zajęć, a praca nad fonetyką odbywała się „w ciągu całego procesu przyswajania mowy obcojęzycznej” (s. 108).

Na uwagę zasługuje omówienie przez K. Buczek pracy nad alfabetem. Stoi ona na stanowisku, że od samego początku należy realizować kurs artykulacyjno-alfabetyczny. Jest to pogląd, który reprezentują w swoich publikacjach twórca metody reproduktywno-kreatywnej w nauczaniu języka rosyjskiego Janusz Henzel oraz Dorota Dziewanowska, która opracowała podstawy nauczania artykulacji, akcentuacji i intonacji dla uczniów i studentów. Autorzy ci są przeciwnikami okresu beztekstowego w nauczaniu języka rosyjskiego i postulują jednocześnie nauczanie artykulacji i alfabetu. K. Buczek nie zaleca w pracy ze studentami wprowadzania na jednych zajęciach wszystkich liter, ale sądzi, że należy wprowadzać je stopniowo z uwzględnieniem ćwiczeń imitacyjnych w wymowie, akcentuacji i intonacji. Zwraca uwagę na fakt, że nie ma jednakowych zasad dotyczących wprowadzania alfabetu. Akcentuje ona ważną rolę ćwiczeń kaligraficznych w nauczaniu alfabetu, co stanowi interesującą i cenną propozycję metodyczną. Warto tutaj podkreślić, iż obecnie nauczaniu alfabetu, zwłaszcza kaligrafii rosyjskiej, nie poświęca się zbyt wiele uwagi na PNJR. Sięgając do polskiej metodyki rusycystycznej, wymienić tutaj należy takie nazwiska jak N. Modlińska, O. Opólska-Danecka i Z. Garbowski, W. Gałęcki oraz J. Gil, która swoje publikacje oparła na eksperymencie dydaktycznym dotyczącym nauczania grafii rosyjskiej.

K. Buczek pokrótce omawia rolę ortografii w nauczaniu w grupach zerowych, powołując się na opracowania polskich i rosyjskich glottodydaktyków. Prezentuje metodykę pracy nad materiałem gramatycznym, postulując wprowadzanie gramatyki praktycznej i bazując w tej kwestii głównie na poglądach prekursora polskiej metodyki rusycystycznej W. Gałęckiego – twórcy metody porównawczej w nauczaniu gramatyki. Omawiając metodykę pracy nad leksyką, skupia się na kryteriach doboru materiału leksykalnego, postulując konieczność opracowania minimum leksykalnego i prezentuje zasady dotyczące wprowadzania nowej leksyki.

Autorka w sposób ogólny prezentuje metodykę pracy nad kształtowaniem poszczególnych sprawności językowych w grupach zerowych, wykorzystując niektóre prace znanych polskich i rosyjskich glottodydaktyków⁸. Kształtowanie sprawności słuchania omawia głównie w oparciu o publikacje B. Krakowiana, A.A. Akiszynej i O.E. Kagana, G.I. Dergaczowej oraz H. Komorowskiej. Kształtowanie sprawności mówienia omawia w oparciu o tradycje polskiej glottodydaktyki, wyodrębniając z opracowań B. Wieczorkiewicza, O. Opólskiej-Daneckiej, Z. Skrundowej, H. Komorowskiej, W. Gałęckiego i S. Józefiaka najistotniejsze wskazówki dotyczące pracy w grupach zerowych.

Prezentując kształtowanie sprawności czytania, K. Buczek określa cele czytania, rodzaje czytania, podział pracy nad kształtowaniem sprawności czytania oraz kolejność pracy, wyodrębnia trudności typowe w pracy nad czytaniem, kwestię popełniania błędów, bazując na poglądach W. Gałęckiego, B. Wieczorkiewicza, A.A. Akiszynej i O.E. Kagana, G.I. Dergaczowej, A.N. Szczukina, A. Palińskiego i H. Komorowskiej. W odniesieniu do sprawności pisania twierdzi, że sprzyja ona mówieniu i utrwała materiał leksykalno-gramatyczny. K. Buczek podkreśla rolę twórczych ćwiczeń w pisaniu, które powinny się pojawiać w II semestrze pracy, powołując się na poglądy G.I. Dergaczowej, H. Komorowskiej i W. Gałęckiego.

W rozdziale ostatnim, zatytułowanym „System ćwiczeń ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności, nawyków i sprawności językowych”, K. Buczek prezentuje ćwiczenia kształtujące artykulację, intonację, akcent i ćwiczenia alfabetyczne oraz ćwiczenia kursu właściwego, tj. ćwiczenia quasi-komunikacyjne (reproduktywno-produktywne) i ćwiczenia przedkomunikacyjne, wśród których omawia ćwiczenia leksykalne, gramatyczne i ortograficzne oraz ćwiczenia komunikacyjne (ćwiczenia w słuchaniu, czytaniu, mówieniu i pisaniu). Właściwy dobór ćwiczeń językowych pełni kluczową rolę w nauczaniu języka rosyjskiego w grupach zerowych. Nie ma zbyt wielu podręczników opracowanych wraz z ćwiczeniami, które są przeznaczone wyłącznie dla studentów rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw. Można tutaj wymienić podręcznik T. Boruckiego i T. Szczerbowskiego⁹. W zakresie doboru ćwiczeń językowych K. Buczek bazuje na propozycjach ćwiczeń opracowanych przez D. Dziewanowską, S. Józefiaka,

⁸ W tradycji polskiej literatury glottodydaktycznej pojawiło się wiele opracowań dotyczących kształtowania poszczególnych sprawności językowych. K. Buczek omawia tylko niektóre z nich. Szczegółowe ich omówienie w ujęciu chronologicznym znajdzie czytelnik w monografii H. Zająć, *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000. Część II. Kształtowanie sprawności językowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, 224 s.

⁹ Zob. T. Borucki, T. Szczerbowski, *Podręcznik języka rosyjskiego dla początkujących studentów rusystyki*. Część I, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

A. Palińskiego, H. Komorowską, L. Grochowskiego, B. Wieczorkiewiczą, Z. Harczuka, W. Gałęckiego, W. Woźniewicza, A.A. Akiszyną i J.E. Kagana, A. Pado, G.I. Dergaczową oraz prezentuje ćwiczenia opracowane przez siebie.

W oparciu o tradycje polskiej glottodydaktyki rusycystycznej oraz o prace rosyjskich dydaktyków K. Buczek prezentuje w swej monografii zasady organizacji pracy w grupach zerowych, autorski program nauczania przedmiotu PNJR, który zawiera cenne wskazówki dla wykładowców, zwłaszcza niemających doświadczenia w pracy z takimi grupami, omawia pracę nad systemem fonologicznym języka rosyjskiego, nad podsystemem leksykalnym i gramatycznym oraz pracę nad kształtowaniem czterech sprawności językowych, a także opisuje ćwiczenia charakterystyczne dla początkowego etapu nauczania języka rosyjskiego oraz podaje podręczniki, które mogą być wykorzystane na tym etapie nauczania.

Recenzowana monografia stanowi cenną i nowatorską, ze względu na autorski program nauczania i koncepcję ćwiczeń, pomoc dydaktyczną przydatną w pracy wykładowcy z grupami rozpoczynającymi naukę języka rosyjskiego od podstaw. Zawiera ona obszerną bibliografię dotyczącą nauczania języka rosyjskiego na etapie początkowym, która może być pomocna w organizacji zajęć PNJR w grupach zerowych.

SPRAWOZDANIA

DOI: 10.15290/lingdid.2016.20.25

lic. Diana Gałkowska

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. 85 745 74 50

e-mail: diana.galkowska@wp.pl

Sprawozdanie z XIV Podlaskiego Festiwalu Nauki i Sztuki

W dniach 17-18 maja 2016 roku na Uniwersytecie w Białymstoku odbył się XIV Podlaski Festiwal Nauki i Sztuki. To największa w regionie północno-wschodniej Polski, cykliczna impreza popularnonaukowa organizowana od 2002 roku. Tegoroczna edycja była już czternastą odsłoną tego wydarzenia.

Festiwal Nauki i Sztuki jest ważnym wydarzeniem w środowisku akademickim oraz środowiskach pozauczelnianych związanych z nauką. W organizacji przedsięwzięcia wzięło udział łącznie 10 uczelni, w tym Uniwersytet w Białymstoku, tegoroczny koordynator.

Łącznie w ramach festiwalu odnotowano ponad 400 wydarzeń. Wśród nich były wykłady, warsztaty, pokazy, panele dyskusyjne ze wszystkich dziedzin nauki, ale także wydarzenia związane z muzyką czy teatrem. Imprezy skierowano do różnych grup wiekowych – od przedszkolaków, przez młodzież szkolną, do ludzi dorosłych.

Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku również czynnie włączył się w przedsięwzięcie. Na wydziale przygotowane zostały takie imprezy, jak: występ kabaretu „Urwani”, „Zabawy literackie i językowe”, „Jak i dlaczego Francuzi i Anglicy ‘wkurzają się’ nawzajem?”, wykład „Kobiety w tyglu latynoskich rzeczywistości: o literaturze i nie tylko” oraz wiele innych.

Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej UwB zorganizował z tej okazji specjalne spotkanie. Studentki filologii rosyjskiej: Izabela Gajko, Sylwia Jechna, Lizaveta Vashkevich, Diana Gałkowska, pod opieką dr Marzanny Karolczuk, przygotowały dla uczniów szkół średnich prezentację pt. *„Podróże kształcą, ale tylko wykształconych – poznaj różne oblicza Rosji”*. Spotkanie, które odbyło się 18 maja o godz. 10.00 w jednej z sal wykładowych Wydziału Filologicznego UwB, miało na celu przybliżenie ciekawych obszarów Rosji. Udział w „wirtualnej wycieczce” okazał się ciekawą propozycją skierowaną do przybyłych zaproszonych.

Prezentacja została podzielona na dwie części, po których uczniowie brali udział w konkursach z nagrodami. W pierwszej części przedstawiono trzy interesujące miasta naszych wschodnich sąsiadów: Tułę, Kaliningrad i Jekaterynburg. Studentki wybrały, najciekawsze ich zdaniem, informacje o miastach i przedstawiły je publiczności przy jednoczesnym użyciu środków wizualnych. Publiczność dowiedziała się między innymi: o zawilej, ale jakże ciekawej historii Kaliningradu, o symbolach Tuły oraz o ciekawostkach związanych z Jekaterynburgiem. Przedstawione zostały fotografie z głównymi zabytkami i budynkami miast, a następnie omówiono pokrótce najważniejsze z nich.

W części drugiej studentki zaprezentowały zebrany materiał na temat niezwykłych miejsc i obszarów Rosji. Studentki wybrały: Jezioro Bajkał, Jaskinię Ordyńską, Rezerwat „Stołby”, Góry Ałtaj, Siny Kamień. Zaprezentowane zostały istotne informacje geograficzne wraz z cennymi naukowo ciekawostkami. Za cel studentki postawiły sobie ambitne zadanie, a mianowicie ukazanie piękna i niezwykłości przyrody rosyjskiej ziemi. Znaczącym walorem poznawczym prezentacji było opowiadanie o historii i legendach związanych z Sinym Kamieniem. Nie mniej zaciekały zebranych „śpiewające piaski” bajkalskich wybrzeży czy największa na świecie podwodna, gipsowa Jaskinia Ordyńska.

Okazało się, że uczniowie świetnie poradzili sobie z pytaniami konkursowymi. Dało się zauważyć ogólne zainteresowanie słuchaczy.

W trakcie prezentacji uczniom szkół średnich wręczono „materiały edukacyjne” z mapą Rosji wraz z zaznaczonymi na niej omawianymi na spotkaniu miejscami (zob. niżej). Uczniowie z zainteresowaniem słuchali wystąpienia studentek oraz wyrazili chęć ponownego uczestnictwa w podobnej imprezie w przyszłym roku. Możliwe, że dzięki tej imprezie festiwalowej, jakaś część publiczności została zainspirowana do podróżowania po Rosji, do odkrywania informacji o niej czy nawet studiowania kultury i języka rosyjskiego.

Osiągnięte zostało również jedno z założeń Festiwalu Nauki i Sztuki – udowodniono, że nauka nie zamyka się jedynie w mądrych księgach, a można ją połączyć z ciekawym spędzaniem czasu.

XIV PODLASKI FESTIWAL NAUKI I SZTUKI

Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej UwB

18 maja 2016

„Podróże kształcą, ale tylko wykształconych” – poznaj różne oblicza Rosji

Opracowanie merytoryczno-organizacyjne:

pracownik IFW dr Marzanna Karolczuk oraz studentki filologii rosyjskiej:
 Diana Gałkowska, Izabela Gajko, Sylwia Jechna, Lizaveta Vashkevich

ZASADY PUBLIKOWANIA W ROCZNIKU „LINGUODIDACTICA”

1. Rocznik „Linguodidactica” przyjmuje do druku materiały nigdzie dotąd niepublikowane.
2. Wszystkie artykuły, zamieszczane w roczniku „Linguodidactica”, są recenzowane. Do oceny każdej publikacji powołuje się dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki. Autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. *double-blind review proces*). Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.
3. Redakcja informuje, że wszelkie wykryte przypadki „ghostwriting” oraz „guest authorship” będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji). Odpowiedni druk deklaracji znajduje się na stronie internetowej rocznika (<http://filologia.uwb.edu.pl/ling/linguodidactica.htm>).
4. Rocznik „Linguodidactica” zamieszcza materiały w języku rosyjskim, białoruskim, ukraińskim, polskim, angielskim, niemieckim, francuskim.
5. Oprócz artykułów Redakcja zamieszcza także recenzje merytoryczne, oceniające i polemiczne.
6. Redakcja przyjmuje materiały do druku do 31 sierpnia.
7. Wersją pierwotną wszystkich zamieszczonych w roczniku artykułów jest wersja papierowa.
8. Wymogi techniczne:
 - objętość tekstów nie powinna przekraczać 15 stron maszynopisu;
 - prosimy o przekazywanie tekstu w formacie Word (doc): czcionka: Times New Roman 12 pkt.; interlinia: 1,5 wiersza; marginesy zewnętrzne, wewnętrzne, górne i dolne: 2,5 cm; wyrównanie tekstu: wyjustowanie; **bez ręcznego podziału wiersza i ręcznego przenoszenia wyrazów**;
 - stopień/tytuł naukowy, imię i nazwisko Autora: czcionka Times New Roman, 12 pkt., w lewym górnym rogu; nazwa instytucji (uczelnia, wydział, instytut), telefon służbowy, adres e-mail: czcionka Times New Roman, 12 pkt., w lewym górnym rogu; nagłówek artykułu: na środku, czcionka Times New Roman, 16 pkt., pogrubiona; śródtytuły: czcionka Times New Roman, 12 pkt., pogrubiona, z arabską numeracją od lewego marginesu;
 - odniesienia do literatury należy zamieszczać w przypisach u dołu strony artykułu. Zapis przypisu książki powinien zawierać – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł pracy, miejsce i rok wydania, stronę; natomiast czasopism i wydawnictw ciągłych – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł, nazwę czasopisma, rok, numer, stronę.
 - w tekstach w języku polskim cytaty i przypisy w języku rosyjskim, białoruskim i ukraińskim prosimy przytaczać w oryginale (nie w transliteracji);
 - bibliografia powinna być uporządkowana alfabetycznie według nazwisk;
 - teksty w języku polskim lub angielskim powinny zawierać krótkie streszczenia (do 0,5 strony) i słowa kluczowe (4-6) w języku polskim i angielskim (należy przetłumaczyć również tytuł), teksty w innych językach – dodatkowo streszczenie i słowa kluczowe w języku artykułu;
 - teksty prosimy dostarczać na adres Redakcji w dwóch egzemplarzach w postaci wydruków komputerowych wraz z wersją elektroniczną (wersja elektroniczna na dowolnym nośniku lub na adres e-mail Redakcji).
 - Autor artykułu zobowiązany jest podać adres służbowy oraz adres e-mail.

Artykuły, które nie spełniają powyższych wymogów, nie zostaną przyjęte do druku.

Wzór przypisów dolnych:

¹ Inicjał imienia. Nazwisko, *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

² *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

³ I. Nazwisko, *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok wydania, numer, s. 22.

Wzór bibliografii:

Nazwisko I. (inicjał imienia), *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu/rozdziału* (kursywą), [w:] *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania, strony artykułu/rozdziału.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok, numer, strony artykułu.

Tytuł pracy (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ТЕКСТАМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В ЕЖЕГОДНИКЕ „LINGUODIDACTICA“

1. Ежегодник „Linguodidactica“ принимает в печать материалы, которые до сих пор нигде не публиковались, на русском, белорусском, украинском, польском, английском, немецком, французском языках.
2. Все статьи, помещаемые в ежегоднике „Linguodidactica“ рецензируются. В оценке каждой статьи принимают участие два независимых рецензента. Рецензирование проводится конфиденциально согласно принципам „double-blind review proces“ рецензирования (двустороннее “слепое” рецензирование, когда ни автор, ни рецензент не знают друг о друге). Фамилии рецензентов отдельных публикаций/номеров не раскрываются; раз в году журнал публикует список сотрудничающих рецензентов.
3. Редакция подчеркивает, что всякие раскрытые случаи „ghostwriting“ и *guest authorship* будут разоблачены, с извещением соответствующих учреждений. Редакция требует от авторов статей раскрытия вклада отдельных авторов в подготовку публикации (с сообщением места работы автора, концепции, основ, методов, протокола и т. п., использованных при работе над публикацией). Нужный бланк находится на web-странице ежегодника (<http://filologia.uwb.edu.pl/ling/linguodidactica.htm>).
4. Кроме статей, Редакция помещает также научно-аналитические рецензии, заключающие в себе оценку и полемику.
5. Материалы принимаются в печать до 31 сентября.
6. Первичной версией всех помещенных в ежегоднике статей является бумажная версия.
7. Технические требования:
 - объем текстов не должен превышать 20 машинописных страниц;
 - просьба присылать тексты, написанные в редакторе Word (.doc): шрифт Times New Roman 12; 1,5 интервал; лист A4 (210x297); поля (внешние, внутренние, верхние, нижние) 2,5 см.; текст выровнен по левому краю – просьба не разделять слов;
 - ученая степень/ученое звание, ИОФ Автора (полностью)(шрифт 12); название учреждения (название вуза, факультета, института/кафедры), служебный телефон, адрес e-mail (шрифт 12) – в левом верхнем углу;
 - заглавие статьи выровнено по центру (шрифт 16, жирный); заглавия частей статьи выровнены по левому краю (шрифт 12, жирный, с арабскими цифрами);
 - ссылки на источники внизу страницы. В ссылках на книги должны помещаться инициалы имени автора, фамилия автора, заглавие работы, место и год издания, страница; в ссылках на журнал должны помещаться инициалы имени автора, фамилия автора, заглавие работы, название журнала, год издания, номер, страница;
 - в текстах на польском языке цитаты и примечания на русском, белорусском и украинском языках следует приводить в оригинальной версии (не транслитерации);

- список источников в алфавитном порядке;
- тексты на польском или английском языках должны сопровождаться краткими резюме (до 0,5 страницы) и ключевыми словами (4-6) на польском и английском языках (просьба перевести также заглавие), тексты на других языках – добавочно резюме и ключевыми словами на языке статьи;
- просьба присылать помещенные в статью иллюстрации и фотографии в отдельном файле (*.tiff 300 dpi);
- просьба присылать тексты в адрес Редакции в двух экземплярах в напечатанном виде, а также в электронном варианте (любой электронный носитель или адрес e-mail Редакции);
- Автор статьи должен указать свой служебный адрес и адрес e-mail.

**Статьи, не подготовленные согласно данным техническим требованиям,
не принимаются в печать.**

Образец сносок:

¹ И. О. Фамилия, *Заглавие работы* (курсив), место издания и год издания, s. 22.

² *Заглавие работы* (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания, s. 22.

³ И. О. Фамилия, *Заглавие статьи* (курсив), „Название журнала” год издания, №, s. 22.

Образец библиографии:

Фамилия И. О., *Заглавие работы* (курсив), место издания и год издания.

Фамилия И. О., *Заглавие статьи/раздела* (курсив), [w:] *Заглавие работы* (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания, страницы статьи/раздела/главы.

Фамилия И. О., *Заглавие статьи* (курсив), „Название журнала” год, №, страницы статьи.

Заглавие работы (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания.

