

PLEJ_2

czyli

PsychoLingwistyczne
Eksploracje
Językowe

redakcja Olga Majchrzak



WYDZIAŁ FILOLOGICZNY
UNIwersytetu ŁÓDZKIEGO

PLEJ_2

czyli

PsychoLingwistyczne

Eksploracje

Językowe

redakcja Olga Majchrzak

Łódź 2013



40 LAT
WYDAWNICTWA
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

PLEJ_2

czyli

PsychoLingwistyczne

Eksploracje

Językowe



WYDZIAŁ FILOLOGICZNY
UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO

Olga Majchrzak – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Języka
Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego,
al. Kościuszki 65, 90–514 Łódź

RECENZENTKI

Michalina Biernacka
Olga Trendak

REDAKCJA

Olga Majchrzak

PROJEKT TYPOGRAFICZNY I SKŁAD

Katarzyna Turkowska

KOREKTA

Olga Majchrzak

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06466.14.0.K

ISBN 978-83-7969-036-7

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90–131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Druk i oprawa: Quick Druk

Spis treści

9 Podziękowania

11 Acknowledgements

13 Wstęp

Olga Majchrzak

17 Introduction

Olga Majchrzak

CZĘŚĆ 1 – Procesy uczenia się oraz nauczania języków obcych

PART 1 – Perspectives on foreign language learning and teaching

23 English-language writing instruction in Poland: Adapting to the local EFL context

Melinda Reichelt

43 Stacje uczenia się jako metoda wspierania autonomii oraz aktywizowania uczących się

Learning stations as a method of supporting autonomy and activating learners

Hanna Kołodziejczyk

- 59** O szkolnych próbach inicjowania literackiej ekspresji podczas wymiany młodzieży polsko-litewskiej. Z doświadczeń praktyka
On school attempts to initiate literary expression during Polish-Lithuanian youth exchange — an experience of a practitioner

Elżbieta Dałek

- 77** Trening strategiczny w klasie obcojęzycznej
Applying strategy-based instruction in a foreign language classroom

Olga Trendak

- 95** Teachers' emotional intelligence — a vital component in the learning process

Nina Barłożek

CZĘŚĆ 2 – Badania nad procesami uczenia się oraz nauczania języków obcych

PART 2 – Researching foreign language learning and teaching

- 115** A comparative analysis of the effects of teaching writing in a foreign language with the application of the deductive and the inductive approach

Łukasz Walterowicz

- 129** Wpływ wybranych technik nauczania na przyswajanie znaczenia słów — fałszywe kognaty

The influence of the teaching techniques on the acquisition of the words' meanings in the case of false cognates

Olga Majchrzak

- 153** Pseudoanglicyzmy w języku francuskim

Pseudo-anglicisms in French

Joanna Duda

CZĘŚĆ 3 – Praktyczne aspekty związane z uczeniem się oraz
nauczaniem języków obcych

Part 3 – Practical aspects of language learning and teaching

- 165** Exploiting storytelling in a young learners' classroom
Sylvia Stachurska
- 183** Dictionary skills in advanced learners' coursebooks — Materials
survey
Marek Molenda
Zuzanna Kiermasz
- 203** Rola metafor w nauczaniu języków obcych
The role of metaphors in foreign language teaching
Dorota Gonigroszek
- 217** The role of non-verbal communication in second language
learner and native speaker discourse
Angelika Kałuska
- 231** Związki między słotwórstwem a grafią w nauczaniu języka
polskiego jako obcego
Connections between word formation and spelling in teaching Polish as
a foreign language
Mateusz Gaze

Podziękowania

Niniejszy tom podsumowuje kilka miesięcy wysiłku wielu osób. Praca w większości przypadków ruszyła z największą intensywnością po zakończeniu konferencji PLEJ 2, czyli pod koniec lutego 2013 roku. Z tego względu pragnę podziękować autorom artykułów, którzy cierpliwie i wytrwale nanosili poprawki na kolejnych wersjach swoich prac i ze spokojem przyjmowali kolejne uwagi redakcji.

Ogromne podziękowania należą się dwóm wspaniałym recenzentkom — Oldze Trendak, która recenzowała artykuły anglojęzyczne, oraz Michalinie Biernackiej, odpowiedzialnej za artykuły polskojęzyczne. To właśnie ich sumienność, dokładność oraz trafne uwagi merytoryczne i językowe pozwoliły nadać artykułom niemalże ich ostateczną formę.

Nieoceniona jest pomoc Pana Profesora Jana Majera oraz Łukasza Salskiego, którzy zajmowali się redakcją, korektą oraz recenzją artykułów na końcowym etapie prac nad publikacją. Chciałabym bardzo serdecznie podziękować zarówno Panu Profesorowi, który cierpliwie służył radą w niekończącym się wątpliwościach związanych przede wszystkim z dwujęzycznym charakterem publikacji, jak i Łukaszowi, który pełnił rolę konsultanta w sprawach, o które nie miałam już serca pytać Pana Profesora.

Acknowledgements

I would like to thank the authors of the articles for their patience in correcting, rewriting and editing their papers.

I am also grateful to the reviewers — Olga Trendak who reviewed the English articles and Michalina Biernacka who worked on the Polish papers — for their diligence and attention to both linguistic and factual mistakes.

Last but not least, I am indebted to Professor Jan Majer and Łukasz Salski for their help, advice and patience when dealing with my endless questions and doubts during the last stage of the publication process.

Olga Majchrzak

To już drugi tom z cyklu PLEJ, czyli PsychoLingwistycznych Eksploracji Językowych. Publikacja ta, podobnie jak poprzednia, skupia się na zagadnieniach związanych z nauczaniem oraz uczeniem się języków, nie tylko obcych. Jest ona skierowana przede wszystkim do studentów kierunków neofilologicznych, zainteresowanych zgłębianiem problemów natury psycholingwistycznej, a także pragnących doskonalić swój warsztat nauczyciela języka obcego.

Celem twórców tekstów jest popularyzacja osiągnięć współczesnej psycholingwistyki oraz glottodydaktyki, jak również prezentacja wyników własnych badań nad uczeniem się oraz nauczaniem języków. Różnorodność tematyczna niniejszych prac jest najlepszym dowodem na to, jak szerokie są obecnie zainteresowania młodych badaczy.

Z uwagi na wspomnianą już różnorodność prezentowanych zagadnień, artykuły zostały podzielone na trzy sekcje tematyczne. Pierwsza z nich skupia się na ukazaniu uczenia się oraz nauczania języków obcych z różnych perspektyw; druga część dotyczy badań w obrębie uczenia się oraz nauczania języków obcych; trzecia natomiast część koncentruje się na praktycznych aspektach związanych z nauczaniem i uczeniem się języków obcych.

Pierwszą część tomu otwiera artykuł Melindy Reichelt. Autorka przedstawia w nim możliwości zastosowania istniejących podejść do pisania

w języku obcym na gruncie polskim. Informacje zebrane wśród studentów Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego wskazują, iż studenci podchodzą do pisania w języku angielskim często niechętnie, a nawet z pewną dozą niepewności. Z drugiej jednak strony, mają oni pozytywne doświadczenia związane z pisaniem kreatywnym i ekspresywnym. Co więcej, studenci, którzy zaczynają studia, muszą przyswoić wiele umiejętności potrzebnych przy tworzeniu tekstów akademickich. Informacje te pozwoliły na zaprojektowanie nowego kursu pisania w języku angielskim, którego celem jest nie tylko zmiana podejścia studentów do pisania na bardziej pozytywne, ale także zapewnienie wsparcia przy pisaniu akademickim.

Artykuł Hanny Kołodziejczyk traktuje o wspieraniu autonomii oraz aktywizowaniu uczących się. Wychodząc z założeń dydaktyki konstruktywistycznej, Autorka proponuje metodę „stacji uczenia się”, która pozwala zarówno na indywidualną pracę każdego ucznia, jak i na wymianę informacji z partnerem lub członkiem grupy. Jej nadrzędnym celem jest jednak efektywne uczenie się, realizowane poprzez uczenie się samodzielne i na własną odpowiedzialność.

Również artykuł Elżbiety Dałek nawiązuje do metod aktywizujących, tym razem jednak w przypadku inicjowania literackiej ekspresji podczas wymiany młodzieży polsko-litewskiej. Autorka nie tylko stara się zaktywizować młodzież litewską do posługiwania się językiem polskim, ale także zachęca do wykorzystywania umiejętności polonistycznych w sposób twórczy.

Trening strategiczny w klasie obcojęzycznej to temat artykułu Olgi Trendak. Jak zauważa Autorka, wykorzystywanie strategii uczenia się owocuje bardziej efektywnym przyswajaniem języka obcego. Z tego też względu Autorka radzi nauczycielom, aby wprowadzali trening strategiczny regularnie na zajęciach językowych, dzięki czemu uczniowie nie tylko pogłębią swoją wiedzę o efektywnych strategiach uczenia się, ale także zwiększą swoje szanse na sukces w nauce języka obcego.

Nina Barłózek w swym artykule, który zamyka jednocześnie pierwszą część tomu, podkreśla, jak ważna jest inteligencja emocjonalna nauczyciela w nauczaniu języka obcego. Autorka prezentuje wyniki badania, którego celem było ustalenie, jaki jest związek pomiędzy inteligencją emocjonalną

nauczyciela a jego odbiorem przez uczniów. Wyniki pokazują, iż nauczyciele z wyższą inteligencją emocjonalną są wyżej oceniani przez swoich uczniów.

Druga część tomu koncentruje się na badaniach nad procesem przyswajania oraz nauczania języków obcych. Część tę rozpoczyna artykuł Łukasza Walterowicza, w którym Autor powraca do problematyki pisania w języku obcym. Celem opisanego przez Autora badania jest sprawdzenie, które z podejść — dedukcyjne czy indukcyjne — jest bardziej efektywne w przypadku nauczania pisania w języku angielskim. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, iż podejście indukcyjne przynosi lepsze rezultaty, szczególnie w grupie studentów na poziomie średniozaawansowanym.

Wpływ techniki nauczania na przyswajanie słownictwa obcojęzycznego to temat artykułu Olgi Majchrzak. W swojej pracy Autorka sprawdza czy techniki wykorzystujące użycie języka ojczystego podczas wprowadzania słownictwa obcojęzycznego są korzystne dla ucznia. Wyniki jednoznacznie wskazują, iż — w przypadku nauczania fałszywych kognatów — metody nauczania wykorzystujące wyłącznie język obcy na zajęciach bez odwoływania się do polskich odpowiedników skutkują trwalszym zapamiętywaniem znaczenia danego słowa.

Do tematyki fałszywych przyjaciół nawiązuje w swym artykule Joanna Duda. Skupia się ona na pseudoanglicyzmach w języku francuskim, tworzonych przez rodowitych użytkowników języka francuskiego uczących się języka angielskiego jako obcego. Zaprezentowane przez Autorkę przykłady mogą pomóc nauczycielom języków obcych przewidzieć potencjalne problemy, z którymi mogą zetknąć się uczący się języka obcego.

Trzecią część tomu, która koncentruje się na praktycznych aspektach związanych z nauczaniem/uczeniem się języków obcych, otwiera artykuł Sylwii Stachurskiej. Autorka zajmuje się w nim wykorzystaniem elementu bajki wśród najmłodszych uczniów. W swym artykule Autorka opisuje problemy, z jakimi zetknęła się pracując techniką opowiadania bajek najmłodszym. Ich analiza pozwoliła na opracowanie skutecznego sposobu wykorzystania tej techniki, który zakłada uwzględnienie różnorodnych ćwiczeń przygotowujących do wysłuchania bajki oraz podsumowujących ją. Również przygotowanie nauczyciela (zastosowanie różnych metod, technik oraz stylów opowiadania) odgrywa kluczową rolę.

Kolejny artykuł, autorstwa Marka Molendy i Zuzanny Kiermasz, traktuje o umiejętnościach pracy ze słownikiem w przypadku ucznia zaawansowanego. Celem zaprezentowanego przez Autorów badania jest określenie podstawowych umiejętności potrzebnych do pracy ze słownikiem oraz opisanie czy znajdują one zastosowanie w podręcznikach do nauki języka angielskiego. Wyniki badania pokazują, że liczba ćwiczeń pomagająca uczącym się rozwijać te umiejętności jest niewystarczająca.

Artykuł Doroty Gonigroszek ukazuje, jak ważne w procesie nauczania języków obcych są metafory. Autorka w swojej pracy koncentruje się szczególnie na metaforach pojęciowych, które wpływają na nasz odbiór rzeczywistości, kształtując tym samym nasze zachowania. W artykule omówione zostały metafory, które utrudniają naukę języka oraz takie, które pomagają nauczycielowi w budowaniu poprawnych relacji z uczniami.

Angelika Kałuska w swojej pracy podkreśla, jak duże znaczenie w komunikacji mają sygnały niewerbalne, szczególnie gdy komunikuje się rodowity użytkownik danego języka z osobą uczącą się tego języka. Autorka analizuje różnice w wysyłanych sygnałach niewerbalnych, zauważając, że niezrozumienie różnic w zachowaniach niewerbalnych może zaburzać komunikację. Stąd też konieczność zwrócenia uwagi uczniów na różnice kulturowe oraz zrozumienia, jak ważna w procesie uczenia się języka obcego jest komunikacja niewerbalna.

Mateusz Gaze swym artykułem ukazującym związki między słowotwórstwem a grafią w nauczaniu języka polskiego jako obcego zamyka całość tomu. Autor wyodrębnia problemy ortograficzne oraz interpunkcyjne, które wynikają z użycia wybranej klasy derywatów.

Artykuły zawarte w tym tomie pokazują, jak bardzo aktualna jest opisywana przez Autorów tematyka, która stała się podstawą podjętych badań, czyli PsychoLingwistycznych Eksploracji Językowych. Można mieć zatem nadzieję, że artykuły zebrane w tym tomie stanowią będą przyczynę nie tylko do podjęcia dalszych badań nad procesami przyswajania i nauczania języków obcych, ale przede wszystkim stanowią będą inspirację dla nauczycieli w ich codziennej — choć jakże istotnej — pracy.

Introduction

Olga Majchrzak

This is the second volume of the PLEJ series, which — just like the previous one — focuses on aspects of learning and teaching languages. It is intended for a readership among students of modern language studies interested in exploring issues in psycholinguistics, as well as willing to improve their teaching skills.

The authors of the published texts wish to popularize the achievements of modern psycholinguistics and language pedagogy, as well as present the results of their own studies in learning and teaching languages. The variety of the articles' topics reflects a wide spectrum of the areas of interest among researchers. Accordingly, the volume has been divided into three parts. The first part deals with different perspectives on the processes of learning and teaching languages. The second focuses on the research in the area of learning and teaching foreign languages. Lastly, the third part concentrates on the practical aspects of learning and teaching languages.

The first part opens with an article by Melinda Reichelt. The author focuses on the possible applications of the existing approaches towards writing to the Polish field. Information collected among the students of the Institute of English Studies at the University of Łódź indicates that students often have a negative attitude towards writing; they also feel anxious before writing. However, they have positive experiences of creative and expressive writing. What is more, those students who have just started

their studies have to learn numerous skills necessary in academic writing. This information enabled the author to design a new course in writing. Its goal is not only to change the students' attitude towards writing in general but also to enhance academic writing in particular.

Hanna Kołodziejczyk's article is concerned with supporting autonomy and activating learners. In keeping with constructivist psychology, the author proposes the method of *learning stations*, which allows for both individualizing work and exchanging information with a partner or a member of the group. The main goal of the method is effective learning, achieved by individual and responsible learning.

Also the text by Elżbieta Dałek concerns the topic of activating learners; however, the focus here is on initiating literary expression during a Polish-Lithuanian exchange programme. The author aims not only to inspire the Lithuanian youth to make use of the Polish language but also to encourage them to use their literary skills in a creative way.

Strategy training in a foreign language classroom is the topic of Olga Trendak's article. As the author observes, using learning strategies leads to a more effective learning process. Hence, the author advises language teachers to introduce strategy training regularly during classes; only then will the students broaden their knowledge about effective learning strategies, as well as increase their chances of success in foreign language learning.

Nina Barłózek in her article — which also closes the first part of the volume — underlines the importance of emotional intelligence in foreign language teaching. The author presents the results of a study whose aim was to explore the relationship between the teacher's emotional intelligence and the students' assessment of the teacher. The results clearly show that teachers with higher emotional intelligence are also more highly assessed by their students.

The second part of the volume focuses on the studies conducted in the area of foreign language learning and teaching. The article by Łukasz Walterowicz opens this part. The author returns to the topic of writing in a foreign language. The aim of the study is to verify which of the two approaches — deductive or inductive — is more effective in teaching foreign

language writing. The analysis of the results indicates that inductive approach brings better results, at least in the case of intermediate students.

The influence of teaching techniques on acquiring foreign language vocabulary is the topic of Olga Majchrzak's article. In her work, the author checks whether the techniques that require the use of the mother tongue in the process of introducing lexical items in a foreign language are beneficial for students. The results clearly show that — in the case of teaching false friends — the techniques which require the exclusive use of the target language without referring to the equivalents in the native language result in better retention of the words' meanings.

The topic of false friends is also discussed in Joanna Duda's work. The author concentrates on pseudoanglicisms occurring in French and those created by French students of English as a foreign language. The examples presented by the author may help language teachers predict potential problems faced by students of a foreign language.

The article by Sylwia Stachurska opens the third part of the book, which focuses on the practical aspects of language learning and teaching. In her work, the author concentrates on incorporating a storytelling technique into a young learners' classroom. She describes and analyzes the problems she faced when working in this method with young learners of English. This analysis allowed the author to find an effective way of using the storytelling technique, which requires the use of diverse exercises preparing learners to listen to the story as well as tasks summarizing it. An important role is also played by the teacher's preparation (the use of various methods, techniques and styles of telling a story).

The next article, written by Marek Molenda and Zuzanna Kiermasz, is concerned with dictionary skills in the case of advanced learners. The goal of the presented study is to define basic dictionary skills and describe whether they are used in foreign language learning coursebooks. The results show that the number of exercises helping to develop dictionary skills is insufficient.

Dorota Gonigroszek's article shows how important are metaphors in the process of foreign language teaching. The author concentrates particularly on conceptual metaphors, which influence our reception of reality,

shaping our behaviour at the same time. She also discusses the metaphors that make the language learning process difficult, as well as those that help teachers build good rapport with students.

Angelika Kałuska in her article underlines the importance of non-verbal signals in cross-cultural communication. The author analyses the differences in non-verbal communication and observes that failing to perceive them may disturb communication. Hence, it is essential to direct students' attention to cultural differences and help them understand how important non-verbal communication is in the process of learning a foreign language.

Mateusz Gaze, with his article showing the relationship between word formation and spelling in the teaching of Polish as a foreign language, closes the third part of the volume. The author distinguishes spelling and punctuation problems which result from the use of the chosen category of derivatives.

The articles collected in this volume of PLEJ show how up-to-date are the problems which inspired the authors to explore them in more depth by designing and conducting their own studies. Hence, it is hoped that the works will not only trigger further inquiries into the processes of foreign language learning and teaching, but that they will also become inspiration for language teachers in their everyday work.

CZĘŚĆ 1 – Procesy uczenia się oraz nauczania języków obcych

PART 1 – Perspectives on foreign language learning and teaching

English-language writing instruction in Poland: Adapting to the local EFL context

Melinda Reichelt
University of Toledo, USA

Abstract

This paper is intended to foster reflection about the development of a locally-suitable approach to English-language writing instruction in Poland. In order to provide background information to contextualize a subsequent discussion of English-language writing, the paper starts with a brief overview of the history of L2 writing instruction, including an overview of the four most influential approaches to teaching ESL composition in the U.S. from 1945–1990: Controlled Composition, Current-Traditional Rhetoric, the Process Approach, and English for Academic Purposes. This is followed by a discussion of the concept of a „needs analysis,” where it is noted that needs analysis is complex in foreign language contexts such as Poland, where students may not have obvious, immediate needs for writing in English after graduation. The notion of needs analysis is illustrated with an example drawn from the English Institute at the University of Łódź. The needs analysis indicated that some students of English had negative attitudes and/or anxiety towards writing in English, but some had positive attitudes based on previous experiences with creative and expressive writing. Additionally, it was determined that students needed to learn many skills for writing academic papers that they had not learned in secondary school and that require extensive instruction and practice. Based on the needs analysis, it was determined that the purposes of a new writing course for first-year English majors should be to foster and develop positive attitudes

toward writing and to support students' academic work. The assignments and activities for the course are described. Additionally, a description is provided of the possible purposes that Polish students in general might have for writing in English, the goals that instructors might pursue in assigning writing, and the types of writing teachers might assign. Recommendations are provided for responding to student writing.

Keywords: L2 writing instruction, curriculum design, needs analysis, Poland

A brief history of L2 writing instruction

Historically, much of the research about teaching writing in English as an L2 has focused on teaching writing in English as a Second Language (ESL), i.e., writing that is undertaken in a language that is not the writer's native language but is the dominant language of the surrounding context. More recently, however, a growing amount of research has focused on teaching writing in English as a Foreign Language (EFL), i.e., writing that is undertaken in a language that is neither the writer's native language nor the dominant language in the surrounding context. The research and teaching of EFL writing has been heavily influenced by work that focuses on ESL writing. Because of this influence, it is important to understand the history of ESL writing instruction. Silva (1990) provides a useful sketch of the history of teaching writing in ESL. Silva focuses on what he sees as the four most influential approaches to teaching ESL composition, starting in around 1945, which he views as "the beginning of the modern era of second language teaching in the United States" (11).

According to Silva (1990), these four most influential approaches to teaching ESL composition in the U.S. from 1945–1990 are Controlled Composition, Current-Traditional Rhetoric, the Process Approach, and English for Academic Purposes. Each of these approaches has been influential not only in the United States, but in Poland as well. Silva (1990) writes that controlled composition, sometimes known as guided composition, has the same theoretical roots as the audio-lingual approach to language teaching,

which sees speech as the primary form of language, and views language learning, and all learning, as a matter of habit formation. In this approach, writing is seen as a means for language practice, not the expression of ideas. Language learning relies on habit formation, imitation, and manipulation of fixed patterns. Writing activities involve students' working with previously learned language structures, completing exercises that require them to undertake substitutions, transformations, and expansions of these linguistic forms. Silva notes that this approach is out of fashion, and that L2 writing specialists do not discuss it frequently in the literature, unless they do so to condemn it. However, he notes, the approach is "alive and well in many ESL composition classrooms and textbooks" (1990: 13).

Current-Traditional Rhetoric

The most dominant approach to teaching writing in the ESL classroom, argues Silva (1990), is Current-Traditional Rhetoric — even though it is out of fashion in the professional literature. This approach developed in the mid 1960s in recognition of the fact that ESL students needed to write extended discourse, and thus needed a bridge between controlled writing and free writing. Silva explains that the central theme of Current-Traditional Rhetoric is that writing is a matter of arranging discourse. Thus, Current-Traditional Rhetoric focuses on teaching students to arrange sentences into paragraphs of prescribed patterns, and then to arrange paragraphs into prescribed essay forms. These forms include illustration, comparison, contrast, classification, definition, description, narration, argument, and cause-effect. This approach relies on the use of models and focuses on teaching students "topic sentences, support sentences, concluding sentences, and transitions" (1990: 14). Silva notes that the influence of Current-Traditional Rhetoric is seen in many well-known ESL composition textbooks and in current pedagogical practice.

The process approach

According to Silva (1990), dissatisfaction with Controlled Composition and Current-Traditional Rhetoric seems to have motivated interest in the process approach to writing instruction in ESL. The idea was that neither

Controlled Composition nor Current-Traditional Rhetoric encourages creative thinking or expression of ideas. The actual process of writing that real writers go through was seen as non-linear and recursive, and the goal of the process approach is to help guide students through this process rather than to tightly control the process. Within the process approach to writing instruction, the writer is at the center, and he or she is to develop effective writing processes and to discover and express meaning. The organizational pattern of the writing is determined by the content and the purpose of the writing, not by a pre-determined format. Within the process approach, students write multiple drafts of a paper, receive feedback from the teacher and/or peers, revise their writing by re-arranging, adding, deleting, and modifying ideas, and edit it to address linguistic and punctuation concerns.

English for Academic Purposes

According to Silva (1990), critics of the process approach to writing instruction believe that the focus of attention in ESL writing instruction should shift from the writer to the reader. In the U.S., critics questioned whether the process approach to writing successfully prepares ESL students for the academic writing they must do in their other university courses. The alternative proposed is an approach called English for Academic Purposes, which focuses on academic writing tasks, including specific academic genres that students are likely to need to produce in their university studies. Often, the focus within English for academic purposes is on scientific and technical fields. As Silva writes, this approach attempts to help students produce writing that is “acceptable at an American academic institution” (1990:17), and to help students try to figure out what is expected in such a community so that they can try to “approximate it” (1990: 17). Critics of this approach believe that it is more appropriate for writing courses to have humanities-based approaches and “to focus on general principles of inquiry and rhetoric” (Silva, 1990: 17).

Silva calls this succession of one approach after another a “merry-go-round of approaches,” (1990: 18), arguing that this constant change does not “encourage consensus on important issues” or “preservation of legitimate insights” (18). He suggests that approaches to ESL writing instruc-

tion should be evaluated in a principled way, with an understanding of the writer, the reader, the text, and the context. This paper focuses especially on context. Since most of the ESL writing theory and pedagogy stems from the U.S., not Poland, it is important to ask the following question: What approaches, assignments, and pedagogical activities are appropriate for teaching English-language writing in the Polish context? Of the approaches and assignment types associated with the four approaches to teaching ESL composition that are outlined above, which, if any, might be appropriate for various contexts of teaching EFL writing in Poland? Needs Analysis is an important tool for addressing this question.

Needs Analysis

Brown defines needs analysis as “the activities involved in gathering information that will serve as the basis for developing a curriculum that will meet the learning needs of a particular group of students” (Brown, 1995: 35). According to Brown, teachers have been conducting needs analyses informally for a long time, but formal needs analysis is a relatively new activity.

Brown discusses several ways in which information can be collected in a needs analysis. These include looking at existing records and other data; giving students a test to measure their level of skill; conducting interviews with students, instructors, and administrators; holding meetings; and administering questionnaires. Brown goes on to note that a needs analysis can be conducted before a curriculum has been developed, or it can be used to evaluate an existing curriculum. [For more on needs analysis, see Belcher, 2006; Benesch, 1996; and Long, 2005.]

The complexity of needs analyses in EFL contexts

In the published literature, there is little discussion of needs analysis for writing in EFL contexts. Most published literature on L2 students’ writing needs has come from ESL contexts and has been based on the needs of ESL writers in English-medium universities. For example, Leki and Carson (1994) investigated which writing skills taught in ESL writing courses at U.S. universities were considered by students to be “most useful in dealing

with the demands of other content courses” (81). Additionally, Ferris and Hedgcock’s (2005) discussion of needs analysis in ESL composition is clearly skewed towards the U.S. context; like Leki and Carson (1994), they focus on analyzing the needs of ESL students who will have to write in English in their classes in various subjects in a U.S. university.

Although these analyses of writing needs are useful for the contexts in which they were undertaken, it is important to note that English-language writing instruction in EFL contexts is different from English-language writing instruction in ESL contexts. Students in EFL contexts may have lower overall English-language proficiency levels than their ESL counterparts, given the fact that they are not living in a context in which English is the dominant surrounding language. Additionally, EFL students’ motivation for learning English may be lower in EFL contexts than in ESL contexts, simply because the students have fewer opportunities to use English in their daily lives. Of course, there are exceptions to this, and motivation is influenced by many individual and contextual factors. Also, if the group under analysis is English majors in an EFL context such as Poland, then the group may indeed have quite high English-language proficiency. In any case, when deciding what kinds of writing activities and assignments students should undertake, it is important to consider students’ current and future needs for writing, their wants and desires, their preferences, their proficiency levels, and their attitudes.

To illustrate how these things might be taken into consideration when designing a writing curriculum, an example of a needs analysis is presented here regarding English-language writing conducted in Poland, in the Faculty of English at the University of Łódź. In summer 2011, with the support of a Fulbright Senior Fellows Program, I collaborated on a project in the English Institute with Łukasz Salski, a faculty member in the English Institute at the University of Łódź who has strong interest in writing and who founded the first writing center in Poland to tutor undergraduate students. The purpose of our work was to create a new two-semester-long writing course for first-year English majors. A writing course had existed in the past for these students, but it had been eliminated because a new integrated skills course had been introduced to replace previous Practical

English classes. However, after the writing course was eliminated, the staff realized that students needed preparation both for writing their BA and MA theses and for writing course papers; there were also indications from students that they were not doing enough writing. Faculty realized that, in fact, some sort of writing course was very much needed. The integrated skills course, necessary as it was for general language development, was not enough to provide sufficient writing practice, especially in the academic context.

It was decided that, before a new course was designed, a needs analysis was necessary. I therefore conducted twelve in-depth interviews with English instructors in the department and with a handful of students. I also talked to one of Łukasz's classes about their ideas for the new writing course. In these interactions, we discussed the previously-existing writing course, the kind of writing English majors need to do in their various classes, and the nature of their BA and MA theses. Students also discussed their attitudes and feelings about writing, which they found necessary, but which caused some of them anxiety. Based on this information, along with information gleaned from examination of MA and BA theses written by previous English majors, we came to several decisions about the new writing course.

Aims of the new writing course

First, we determined that the purposes of the new writing course for first-year English majors should be primarily twofold: to foster and develop positive attitudes toward writing and to support students' academic work. We were eclectic in our approach to writing instruction, aiming to let students' needs shape the curriculum, rather than being wedded to a single approach to writing instruction, such as the current-traditional approach, the process approach, or the genre approach.

We felt it was very important that the new curriculum should foster and develop positive attitudes toward writing, so that students could view writing as enjoyable and meaningful. During the first semester of the writing class, the focus was to be on creative and expressive types of writing that would encourage students to perceive writing as something that could

be fun, that could be used to express themselves, and that could serve their own purposes. We also wanted this writing to be enjoyable enough to help students overcome any anxiety or dread they had about writing in English. For example, some of the writing assignments given in the first semester include a description of a place, the re-telling of a story from a different character's perspective, writing an autobiography, and a short self-evaluation/reflection at the end of the semester.

Additionally, we wanted the class to support students' academic work, including helping them to pass the first-year opinion essay exam; teaching them about academic writing for other courses; and preparing them for the BA (and eventually MA) thesis. In the second semester, students focus on all the steps they need to do to learn to write a research paper.

We chose to focus on these two goals for writing for several reasons: In discussions, many students exhibited negative attitudes and/or anxiety about writing in English. Additionally, some students expressed positive attitudes toward undertaking creative and expressive writing, based on previous experiences with it. Students also indicated that they needed to learn many skills for writing academic papers in their classes, skills that one does not usually learn in secondary school, and that require extensive instruction and practice.

Decisions were made regarding the general teaching approach that might be adopted. Łukasz and I suggested that, in order to foster positive attitudes toward writing, teachers should design in-class work that involved students being active, often including a workshop style in which students would engage in brainstorming, planning, and free-writing. Additionally, we decided that to foster student engagement, students should have opportunities in class to interact with their peers, either in large group discussions, with partners, or in small groups, including undertaking peer review of each other's papers. We found that students who had already had these experiences in their writing class had responded positively to them.

In conducting our needs analysis and discussion, we were cautious not to simply implement, wholesale, teaching approaches that are used in the U.S. It was important that the curriculum we developed fit the students for whom it was developed. Our ideas were significantly impacted by Leki

(2001). who outlines several challenges of teaching writing in EFL contexts. Some of the challenges she describes are familiar and obvious, including the fact that classes may be large, teachers may have little training or experience in teaching L2 writing, and students may have little experience writing in their native language, much less in English. But, beyond these obvious challenges, Leki writes about challenges that she describes as being of an “ideological nature” (197) and being “less obvious but more powerful and far-reaching” (197), including the following: “the right to resist center imposed materials and methods” (197), that is, the right to resist materials and methods that come from ESL environments; “the need for dialogue with students about the role of writing in their lives, and the need to make L2 writing enhance learner options rather than limit them, so that for learners, writing in L2 becomes not a pointless additional burden but a powerful means of accomplishing personal goals” (197).

Purposes and assignments for writing in English

In Poland, students at various levels and institutions have a range of reasons for wanting or needing to write in English. Of course, these vary by age, and from individual to individual. They include (but are not necessarily limited to) the following: to pass exams, to communicate with peers outside Poland, for future employment, for university studies (depending on their major), for personal expression/fun, and to reinforce overall English skills. Instructors, whether at the junior high school, high school, university, private language institutes, or in other institutions, should think about these and other reasons that students might need or want to write in English, and should ask their students about motivations for writing in English. Based on this, teachers can determine what kinds of writing assignments might be appropriate for their students.

Students, especially secondary-level students, may be motivated to learn English in general in order to participate in international youth culture, that is, to communicate with peers outside Poland. Seedhouse (1995) describes this phenomenon in relationship to 14–18-year-olds in Spain, who he says want “to see themselves as sophisticated, internationally mobile Europeans of the future, for whom ability in English is vital” (60). For

students who are motivated to learn English to communicate with other English users, assignments such as writing e-mails, Facebook posts, or blogs might further students' motivation for learning English by providing them with opportunities to use English for real communication that accomplishes students' goals rather than only instructor goals.

Additionally, some students are interested in learning to write in English for future or current employment. Instructors can tap into this motivation by helping students write CVs or resumes, job application letters, and business letters. Students might also design websites related to their profession and/or write professionally-related blogs. They can gather information about a professionally-related topic through outside reading and interviews, creating a blog that showcases their knowledge about a specific topic in their chosen field. This will help students expand their knowledge about topics that are relevant to their own lives and goals. Conducting interviews with specialists in their field can help them make professional contacts, and writing their blog will offer students the opportunity to showcase their expertise to potential employers.

Of course, university students might also need to write in English during their period as students. Students should undertake the kind of English-language writing required in their upper-level courses in their area of study. This is relatively straightforward for English instructors if they are teaching students who are studying English, because English instructors are generally familiar with the types of writing that English majors have to do. However, it presents challenges to instructors who teach writing to students in areas such as engineering, science, and business. To foster these students' writing abilities, instructors might ask students to investigate the roles of writing in English in their profession, and the features of that writing. Students can read and analyze relevant examples of such work written in English, and they can interview professionals about the needs for writing in English in their field. Lax and Reichelt (2001) describe an ESL writing course for first-year university students in the U.S. that requires the ESL students enrolled to investigate writing in their major. This publication might provide inspiration for similar assignments in some contexts in Poland.

Some students may be motivated to write in English for fun or to express themselves. However, many students may not have positive attitudes toward writing in English, but may instead fear or dread it. To address this situation, instructors can create assignments designed to decrease anxiety by allowing students to exercise their creativity and powers of self-expression while writing in English. Such assignments may be more appropriate for younger students, that is, students at the secondary level or below, or for students studying English at the university who may simply have a love of language. However, such “fun” assignments might be appropriate for other students as well, especially if those students see them as useful in helping reinforce their overall English-language proficiency. Students might be asked to write stories and poems, based on another text. For example, they might be given a story to read, and then be asked to re-tell the story from one of the character’s perspectives. Alternatively, students might be given a poem to read and be asked to turn it into a story — or vice versa, that is, they might be asked to read a story and turn it into a poem. They might also be asked to read a story and then to write a letter that one character in the story might write to another. Students can be given the beginning of a story and be asked to write an ending. Or they might be given a list of new vocabulary words and be asked to write a story or poem, using all of those words. For all of these assignments, students can work in pairs or small groups, if the instructor feels that this will enhance student motivation and enjoyment.

In some cases, it is very hard to identify any specific current or future needs a student might have for writing in English, beyond perhaps passing required exams. This might be especially true for secondary students, whose future is unclear. In this case, writing for fun might be a good option. Additionally, writing can be used as a way of reinforcing students’ overall language skills, including vocabulary and language structures. Because writing is slower than speaking, it allows the English-language user to have as much time as they need to formulate what they want to write. However, it is important to make sure that reinforcing vocabulary and grammar is not always the only purpose for writing that teachers put forth, be-

cause this can cause students to forget that the real purpose of writing is communication.

When considering all of these ideas for writing assignments, the instructor should base decisions about writing assignments on students' needs and desires. Instructors should consider what kinds of writing might meet students' current or future needs and tap into students' motivations. Of course, one of the easiest ways of finding out about what students think about writing, and what kind of writing they want and need, is to talk to them about it.

Approaches to feedback on writing

It is important to keep in mind that just as the types of assignments we give should be influenced by the students we teach and their needs for writing, the way we respond to student writing should be influenced by who our students are, and what their needs and purposes for writing in English are. Also, given the time that it takes to respond to student writing, instructors need to constantly consider how to ease their workloads in order to avoid exhaustion.

First, in deciding how to respond to student writing, instructors should consider the purpose of the writing. If the primary purpose is to reinforce vocabulary and grammatical structures, then it may be appropriate to carefully mark all or most grammar errors, and not to attend closely to the content of students' writing. However, giving too many assignments that focus primarily on grammar and vocabulary does not help students see writing as an act of communication and self expression. An over-focus on this kind of writing leads students to see the purpose of writing as primarily to display good grammar and vocabulary. Additionally, receiving feedback on writing that focuses only on grammar and vocabulary problems can be demoralizing and demotivating for students. Fortunately, there are other options for providing feedback.

One option is responding to only the content of students' writing. For example, if the purpose of a given writing assignment is to foster students' fluency, and to help them to see writing as an enjoyable means of self-expression, instructors might assign journal writing or short creative or

expressive writing pieces, simply providing brief comments or questions about what students say in their writing. For many students, doing this kind of writing is freeing and enjoyable. Of course, students should be informed in advance of the purpose of such writing and be told how the instructor will be responding — and why. Instructors should also be careful not to overburden themselves with this kind of assignment, since it can result in a heavy reading load for the instructor. However, teacher responses to such writing can be short and encouraging rather than long and detailed. Another possibility for journal writing is asking students to exchange journals with a student partner, either one in the same class or one in another class taught by the same or a different instructor. Students can get to know each other personally, or students might be asked to discuss course content with each other, e.g., in a literature or linguistics class. In this case, the students respond to each other, and the instructor simply monitors the writing, skimming it over for general ideas and giving students credit for the work. Also, students might be asked to complete individual writing assignments designed for them to express their thoughts or generate ideas for future, more formal writing. Again, instructors can inform students in advance that they will be responding only to the content of the students' writing.

For other assignments, peer review can be a very good way of easing the instructor's burden and engaging students in the writing process. In peer review, students exchange papers or read their papers aloud to a partner or group to receive feedback. Usually, but not always, such feedback focuses primarily on the ideas and organization of the writing, although students can also point out serious vocabulary problems or passages where grammar problems are so severe that they obscure the writer's meaning. Instructors can also save themselves time by telling students in advance that the instructor will be reading a group of students' assignments and, instead of providing feedback on each individual piece of writing, will be discussing in class some of the problems appearing frequently in students' writing. Such problems might relate to a range of factors, including formatting of the paper, organization of the paper, the ways ideas are developed, grammar, and vocabulary.

Additionally, in universities where there is a writing center, instructors can urge (or require) students to visit the writing center for a tutorial. For example, the Institute of English at the university in Łódź has a writing center that serves students who are studying English as their major subject. Students can make appointments with tutors who will provide the students with various kinds of feedback on their written assignments and will also help students plan papers, generate ideas for writing, revise, and edit.

Instructors might also make their feedback more effective and efficient by marking grammar errors selectively, that is, focusing on only one or two types of grammar problems in a paper, marking them directly or simply noting at the end of the paper what type or types of grammar errors the student should work on. Alternatively, the instructor might mark only the grammatical errors in the paper's first or second paragraph, in order to give the student a sense of the types of errors he or she is making. Of course, students should be told that this is the approach the instructor is taking and that the fact that the instructor is marking only some errors does not mean that grammatical accuracy is considered unimportant, nor that the instructor missed the errors. Instead, it means that the instructor is strategically marking only a pattern of error in order to highlight an error type that the student made frequently. Students can be told that some research on second-language writing instruction indicates that error correction is not effective. Research also suggests that focusing on the communicative aspects of writing, that is, the content or message of writing, in itself improves second language writers' grammatical accuracy over time. See Truscott (1996) for a discussion of this issue.

In some cases, it is more efficient for instructors to provide feedback on student writing before students turn in a final draft of their work. In other words, in some cases, it might be useful to apply a process approach to writing in which students write one or more drafts of a paper and receive feedback from peers and/or the instructor before receiving a grade on their papers. Students can thus use the feedback they receive to make their final draft better. If instructors spend a great deal of time responding to an early draft of a student's paper, they should probably

not spend too much time responding to the final draft since, once the student has turned in a final draft, the student cannot undertake further revision.

Grading rubrics can be useful tools for evaluating final drafts. In the appendix are examples of two grading rubrics. The first is one used at the University of Toledo, in the U.S., in an ESL writing class for first-year university students, none of whom are English majors. The rubric is for a specific assignment: a research paper. This rubric is intentionally weighted in favor of areas other than grammar. Thus, it does not punish students for being non-native speakers of English. The ESL students in the class are not majoring in English, but instead in areas such as science, business, and engineering. They must write papers that are as challenging as those written by native-English-speaking students, who are also required to take composition classes. If the ESL students' writing is strong in other areas, such as content, organization, and correct use of MLA style, they can still receive acceptable grades, even with some grammar problems.

The second grading rubric, also in the appendix, was created for papers written by students in the English Institute at the University of Łódź. This grading rubric is designed for a different context from the one used at the University of Toledo, and a different group of students than the previous rubric; therefore, not surprisingly, it is quite different from the University of Toledo rubric. This rubric can be used for various kinds of papers, unlike the Toledo rubric, which is paper-specific. This rubric focuses on different aspects than the one used in Toledo, and it is weighted differently because it is designed for students studying English as a main subject, who are expected to have stronger language skills than my students, who are first-year university students studying fields other than English. When responding to students' papers, it is important to consider the student population and the purpose of the writing assignment.

Conclusion

When deciding what kinds of writing tasks to assign and how to respond to students' writing, instructors must consider an array of factors, including the following:

1. What are students' immediate or future needs for writing, if they have any?
2. What are their desires, preferences, and dislikes regarding writing?
3. What role might writing play in the overall English curriculum? What might its purpose be?
4. Based on the answers to the above, what kinds of classroom activities, writing assignments, and feedback are appropriate and possible for the students in question?
5. What kinds of feedback on writing are feasible and useful?

It is hoped that these questions might not only be of use to instructors, but that they might also serve as guidelines for administrators and other decision-makers as they designing curricula, assignments, and evaluation procedures.

Appendix: Grading Rubrics

Rubric 1, used at the University of Toledo

Grading Sheet: Research Project

Student's Name.....

Comments.....

.....

Introduction that contains a thesis statement that takes a position. 30

.....

Well-organized body paragraphs that each start with a topic sentence and support the position (argument) that you take with your thesis statement. 90

.....

Correct use of parenthetical documentation to give credit to your sources. 45

.....

Concluding paragraph that sums up or emphasizes your position. 15

.....
 A list of references in correct MLA format. 45

.....
 Sentence structure and other grammar. 45

.....
 Spelling, punctuation, and format. 30

.....
 Extra credit for Writing Center visit + /5 points

TOTAL = ___/300 points

Rubric 2, used at the English Institute, University of Łódź.

YEAR TWO ESSAY EVALUATION FORM

AUTHOR:

TITLE:

CATEGORY		POINTS					COMMENTS (WHERE NECESSARY)
CONTENT AND ORGANIZATION	Does the author have a clear point to make?	1	2	3	4	5	
	Is there sufficient support for the thesis and a variety of ideas?	1	2	3	4	5	
	Does the content always pertain to the topic?	1	2	3	4	5	
	Are the ideas organized in a logical way?	1	2	3	4	5	
	Is paragraphing generally clear and logical?	1	2	3	4	5	
	Are the introduction and conclusion used efficiently and effectively?	1	2	3	4	5	

SOURCES AND CITATIONS	Is the choice of sources appropriate and sufficient?	1	2	3	4	5	
	Are sources quoted, paraphrased, and summarized correctly and efficiently?	1	2	3	4	5	
	Are the citations introduced correctly and efficiently?	1	2	3	4	5	
	Are the in-text citations complete and correct?	1	2	3	4	5	
	Is the list of works cited/ references complete and correct?	1	2	3	4	5	
	Is the appropriate documenting system and format used consistently?	1	2	3	4	5	
LANGUAGE AND STYLE	Does the author use varied and precise vocabulary?	1	2	3	4	5	
	Is the vocabulary choice correct and appropriate for the genre?	1	2	3	4	5	
	Does the author use varied and precise structures?	1	2	3	4	5	
	Is the grammar correct and appropriate?	1	2	3	4	5	
	Is spelling, punctuation, capitalization correct?	1	2	3	4	5	
	Overall, is the style and register appropriate for the genre.	1	2	3	4	5	
	Is the paper free from obvious L1 interference?	1	2	3	4	5	
	Does the paper make a smooth and interesting reading?	1	2	3	4	5	
FURTHER FEEDBACK (IF APPROPRIATE)							

IMPORTANT! A SCORE BELOW 60% IN ANY OF THE THREE AREAS ABOVE FAILS THE WHOLE ESSAY

TOTAL: POINTS

REVIEWER'S NAME:

These bands could apply if the paper was assessed on the typical 2–5 scale: <60 - **2** 60–69 - **3** 70–74 - **3+** 75–84 - **4** 85–89 - **4+** 90–100 - **5**

References

- Belcher, D. 2006. English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*. 40: 133–156.
- Benesch, S. 1996. Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. *TESOL Quarterly*. 30: 723–738.
- Brown, J. D. 1995. *The elements of language curriculum*. Boston, Massachusetts: Heinle.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. 2005. *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Lax, J., and Reichelt, M. 2001. Writing about writing: An innovative first-year composition program. *Issues in Writing*. 11: 64–82.
- Leki, I. 2001. Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century. *International Journal of English Studies*. 1: 197–209.
- Leki, I., and Carson, J. 1994. Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*. 28: 81–101.
- Long, M. 2005. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. 1995. Needs analysis and the general English classroom. *ELT Journal*. 49: 59–65.
- Silva, T. 1990. Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 11–23.
- Truscott, J. 1996. Review article: The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*. 46: 327–369.

Melinda Reichelt is Professor of English at the University of Toledo, where she directs the ESL writing program and teaches courses in TESOL and linguistics. She has published multiple articles on second language writing and is co-editor, with Tony Cimasko, of *Foreign Language Writing Instruction: Principles and Practices* (Parlor Press, 2011).

Stacje uczenia się jako metoda wspierania autonomii oraz aktywizowania uczących się

Learning stations as a method of supporting autonomy and activating learners

Hanna Kołodziejczyk
Uniwersytet Łódzki

Abstract

In reflections on learning theories, constructivist psychology emphasizes the significance of autonomy of participants of a didactic process, considering it a crucial factor of effective learning. Learning is understood as an active constructivist process in which every new piece of knowledge emerges on the basis of the knowledge and experience previously acquired, yet it uses and changes them at the same time. Thus only a person who is able to learn independently and in a responsible manner will learn effectively. The *learning stations* technique allows learners to work individually at the stations of their own choice and solve tasks assigned for each station and then to exchange information with a partner or group members. The arrangement of knowledge and orientation among the materials is possible thanks to prepared instructions and teacher's tips.

Abstrakt

Dydaktyka konstruktywistyczna w rozważaniach na temat teorii uczenia się podnosi znaczenie autonomii uczestników procesu dydaktycznego, uznając, że jest ona nieodzownym czynnikiem efektywnego uczenia się. Uczenie się jest pojmowane jako aktywny proces konstruktywistyczny, w którym każda nowa wiedza powstaje w oparciu o wiedzę i doświadczenie zdobyte wcześniej, przy czym wykorzystuje je i jednocześnie zmienia. Tylko więc taka osoba, która potrafi uczyć się samodzielnie i na własną

odpowiedzialność, będzie uczyć się efektywnie. Metoda *Stacje uczenia się* pozwala na indywidualną pracę na wybranych stacjach i rozwiązywanie znajdujących się na nich zadań, następnie na wymianę informacji z partnerem lub członkami grupy. Porządkowanie wiedzy i orientację w materiale umożliwiają przygotowane instrukcje i ewentualnie wskazówki prowadzącego.

Słowa kluczowe: stacje uczenia się, autonomia, konstruktywizm, dzienniczek uczenia się, odpowiedzialność

Dydaktyka konstruktywistyczna a stacje uczenia się

Dydaktyka konstruktywistyczna w rozważaniach na temat teorii uczenia się podnosi znaczenie autonomii uczestników procesu dydaktycznego, uznając, że jest ona nieodzownym czynnikiem efektywnego uczenia się. Uczenie się jest pojmowane jako aktywny proces konstruktywistyczny, w którym każda nowa wiedza powstaje w oparciu o wiedzę i doświadczenie zdobyte wcześniej, przy czym wykorzystuje je i jednocześnie zmienia. Tylko więc taka osoba, która potrafi uczyć się samodzielnie i na własną odpowiedzialność, będzie uczyć się efektywnie. Do uwarunkowań niezbędnych dla efektywnego i autonomicznego procesu uczenia się należą pewne cechy osobowościowe, wśród których można wyróżnić m.in.:

- akceptację samego siebie i zaufanie do własnych możliwości przyswajania nowej wiedzy,
- motywację wewnętrzną i zewnętrzną,
- akceptację samodzielności w procesie uczenia się,
- umiejętność wyznaczania sobie celów,
- systematyczne planowanie własnej drogi uczenia się, o ile nie jest ono wytyczone przez materiały dydaktyczne,
- ocenę wyników własnej nauki.

Uczenie się to proces polegający na interakcjach między nauczycielem a uczącym się — tak widzi to dydaktyka konstruktywistyczna. Uczący się aktywnie konstruuje własną wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną (Dylak, 2000). Nie rejestrują informacji, ale budują struktury wiedzy

z dostępnych informacji. W konsekwencji konstruktywizm akcentuje proces, w wyniku którego uczący się tworzą i rozwijają własną wiedzę. Jedną z najpoważniejszych konsekwencji praktycznych takich przesłanek jest założenie, że w tworzeniu programów nauczania bardziej niż o dostosowanie ich do możliwości uczących się, należy dbać o to, aby były one wyzwaniem dla dotychczasowego rozumienia świata. Uczenie się z punktu widzenia dydaktyki konstruktywistycznej jest procesem interaktywnym, w czasie którego nauczyciel i uczący się uczestniczą aktywnie w tym samym przedsięwzięciu, lecz obserwują je z różnych perspektyw. Do postępów w uczeniu się dochodzi poprzez tzw. konstrukcję, rekonstrukcję oraz dekonstrukcję (Reich, 2006). Konstrukcja oznacza wynalezienie, stworzenie od nowa wiedzy; rekonstrukcję zdefiniować można jako (ponowne) odkrycie, wypróbowanie wiedzy; natomiast dekonstrukcja to badanie, ujawnianie i odrzucenie dotychczasowej wiedzy. Z punktu widzenia dydaktyki konstruktywistycznej okazuje się, iż uczący się powinni planować swój proces uczenia się wspólnie z nauczycielem. Mają oni wszelkie przesłanki ku temu, aby na nowo, po swojemu kształtować swoją wiedzę przy zastosowaniu własnych indywidualnych strategii uczenia się, a także odpowiednich metod zaplanowanych i wdrożonych przez nauczyciela. Tradycyjne spojrzenie na proces uczenia się związane z wyobrażeniem o uczącym się jako o niezapisanej kartce papieru lub o tzw. pustej butelce, do której należy nalać trochę tej „prawidłowej” (z punktu widzenia nauczyciela) wiedzy, nie pozostawia przestrzeni dla samookreślenia uczącego się, a za tę wiedzę odpowiedzialność ma teoretycznie ponosić nauczyciel (Reich, 2006). W tradycyjnym podejściu to nauczyciel uważany jest za tego, który wie lepiej, ale według dydaktyki konstruktywistycznej spełnia on inną funkcję, a mianowicie moderatora, doradcy czy wizjonera i osoby, która wie więcej, ale nie tzw. mądrali (z niem. *Besserwisser*).

Wymienić należy zatem kilka ważnych wymagań, które definiują zastosowaną metodę jako metodę o charakterze konstruktywistycznym:

- umożliwia ona uczenie się zorganizowane samodzielnie z dużym stopniem autonomii,
- daje szansę na powtarzalny i zrozumiały proces uczenia się zakończony sukcesem,

- pozwala na wspólne planowanie i badanie procesu uczenia się przez nauczyciela i uczącego się,
- zapewnia przekazywanie informacji zwrotnej oraz wdrażanie systemowego oceniania,
- otwiera możliwość pracy różnymi metodami, względnie dochodzenia do wiedzy różnymi drogami.

Powyższe wymagania szczególnie optymalnie spełnia metoda¹ stacji uczenia się (Reich i Grebe, 2008). Samodzielność, postrzegana jako niesłuchanie ważny element w kształtowaniu procesu uczenia się, jest tutaj kluczowa. Nie tak oczywisty jest w metodzie stacji uczenia się wpływ uczących się na wspólne planowanie. Bauer (1997) podkreśla, że możliwe i godne polecenia jest zachęcenie uczących się do planowania własnego uczenia się, a także włączenie wyników jednej fazy pracy na stacjach uczenia się do kolejnej. Realistycznie patrząc, należy stwierdzić, że jest to bardzo rzadka sytuacja, w której uczący się mają faktyczny wpływ na planowanie. Wymaganie związane z ocenianiem jest jeszcze trudniejsze do spełnienia, ponieważ dbałość o rozwój dynamiki grupy jest ważniejszym kryterium pracy tą metodą niż wystawienie oceny. Ale ocenianie nie jest niemożliwe. Natomiast godne polecenia jest takie zorganizowanie pracy na stacjach, które zapewnia współzawodnictwo i porównywanie wyników pracy. Warto tu nadmienić, że stacje uczenia się w pełni odpowiadają wymaganiu związanemu z otwartością na różne drogi dochodzenia do wiedzy i umiejętności. Poprzez udział możliwie wielu zmysłów i zmianę postrzegania nowego materiału stacje uczenia mają korzystny wpływ na uczenie się.

Opis metody

Metoda stacji uczenia się zakłada, że w sali rozmieszczone są „miejsca uczenia się” z różnorodnymi zadaniami do wykonania przez uczących się. Zadania są najczęściej tematycznie powiązane, mogą jednakże być

1 Pojęcie metoda to według W. Okonia (1998) „celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniem, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań uczniów”. Przyjęłam pojęcie metody a nie techniki na określenie metody stacji uczenia się, ponieważ oddaje ono najlepiej specyfikę pracy na stacjach uczenia się.

opracowywane niezależnie od siebie i w różnej kolejności. W ten sposób uczący się otrzymują możliwość sterowania swoją drogą uczenia się odpowiednio do zainteresowań i umiejętności. A różnice w tempie i skuteczności uczenia się pomiędzy poszczególnymi uczestnikami można łatwiej zniwelować, dając im wolną rękę w pracy na poszczególnych stacjach. Stacje uczenia się można szczególnie polecić do poszerzenia wiedzy, czyli realizacji celów poznawczych, jak również do utrwalenia przyswojonych już umiejętności.

Pierwotne źródła pochodzenia metody sięgają czasów metod związanych z edukacją progresywistyczną, które rozwinięto u Celestina Freineta oraz Helen Parkhurst (Popp, 1999). Jednak tak u Fraineta, jak i u Parkhurst stacje uczenia się nie były organizowane jeszcze w obecnej formie. Były one raczej skierowane na indywidualne osiągnięcia. Decydującym impulsem do powstania obecnej formy stacji uczenia się był tzw. trening w kołach zainteresowań stosowany od 1952 r. w zajęciach sportowych przez Ronalda Ernesta Morgana i Grahama Thomasa Adamsona (Reich i Grebe, 2008). W Niemczech metodę rozpowszechnili Roland Bauer i Irmtraud Hegele (Bauer, 1999).

Stacje uczenia się mogą stanowić metodyczną odpowiedź na problemy z motywacją zarówno uczących się, jak i nauczyciela. Mogą także pomóc w oddziaływaniu na uczących się w zespole o zróżnicowanym poziomie umiejętności. Dają również szansę przeciwdziałania zakłóceniom na zajęciach, pasywności lub nadpobudliwości oraz problemom w nauce niektórych uczących się. Dają możliwość zintensyfikowania procesu uczenia się ukierunkowanego na zainteresowania, na autonomiczną i odpowiedzialną oraz zindywidualizowaną pracę każdego uczącego się.

Brak dobrowolności, samookreślenia i wglądu w sens uczenia się przeszkadza wielu uczącym się w zmotywowaniu się do nauki. Dlatego metoda stacji uczenia się stanowi optymalną drogę, ponieważ uczący się nie muszą czekać na impuls od nauczyciela, lecz mogą sami współdecydować o tym, czego i w jaki sposób chcą się nauczyć. Nauczyciel natomiast rezygnuje ze swojej dotychczasowej, tradycyjnej roli na korzyść uczestniczącego obserwatora, doradcy lub eksperta, gdy rola eksperta jest oczekiwana przez uczących się.

Treści, których uczą się uczestnicy zajęć, stają się ciekawsze, gdy podane zostaną w urozmaicony sposób. Każda, nawet bardzo abstrakcyjna treść, może być przedmiotem atrakcyjnego doświadczenia, gdy stacje uczenia się będą interesujące i będą stanowić wyzwanie dla uczestników.

Uczestnicy muszą być na stacjach aktywni, nie ma w tej metodzie miejsca na pasywne przysłuchiwanie się wykładowi nauczyciela. W swojej aktywności mogą odkrywać ponownie treści już znane i zastosować wyuczone umiejętności. W pracy na stacjach istnieje niesłyszana wolność w podejmowaniu decyzji. Uczestnicy doświadczając owej wolności, doświadczają na własnej skórze sukcesów i niepowodzeń w procesie uczenia się i przejmują za nie odpowiedzialność. Szczególnie cenne stają się sukcesy, które są następstwem samodzielnie podjętej decyzji. A negatywne porównania z innymi są wówczas mocno zredukowane (*Oni robią już zadanie..., a ja...?*). Stacje uczenia się tworzą ramy dla różnej formy pracy i współpracy, uczący się mogą odwiedzać stacje indywidualnie lub w grupach. Praca grupowa na stacjach wymaga dodatkowo spełnienia warunków związanych z pracą zespołową. I naturalnie możliwe jest takie kierowanie pracą na stacjach, aby grupy opracowywały wspólnie zadania i za swoje osiągnięcia mogły być ocenione.

Metoda stacje uczenia się składa się zazwyczaj z następujących elementów:

Temat

Najlepiej, gdy nauczyciel opracuje jeden temat na jednostkę lekcyjną z zastosowaniem tej metody. Obszerność tematu zależy od stopnia trudności i fazy pracy nad danym zagadnieniem. W przypadku kompleksowych tematów dobrze jest podzielić je na mniejsze porcje, poszczególne podtematy, które mogą być realizowane w odpowiednio do tego przewidzianej kolejności. Opracowanie tematu w taki sposób, aby jego poszczególne elementy występowały na kolejnych stacjach uczenia się może pomóc uczestnikom w wyborze swojej drogi uczenia się i opanowaniu materiału znajdującego się na kolejnych stacjach, stanowiącego części składowe tematu głównego. Przykładowa tematyka do realizacji metodą stacji uczenia się na zajęciach z języka obcego: *praca nad słownictwem do danego rozdziału w podręczniku*

lub tematu na bieżąco omawianego z uczestnikami, odkrywanie reguły gramatycznej, elementy krajoznawstwa na lekcji języka obcego, samokontrola przed sprawdzianem z określonej partii materiału, wyszukiwanie informacji w tekstach źródłowych etc.

Sala

Najczęściej do dyspozycji uczących się jest sala klasowa lub podobne duże pomieszczenie, w którym można odpowiednio ustawić stoliki, krzesła i odpowiednio rozmieścić poszczególne zadania. Jeśli grupa uczestników jest liczna, to można przygotować stacje w dwóch lub kilku salach.

Zadania

Nie powinny być one zbyt kompleksowe. Powinny być to zadania, które przeciętny uczestnik może opracować w czasie około 10 do 20 minut. Ponieważ w stacjach uczenia się preferowane jest uczenie się małymi krokami, zatem stopień trudności zadań powinien być dostosowany do poziomu uczestników i ich umiejętności samodzielnej pracy. Postęp w nauce wynika z odpowiedniej kolejności stacji, które powinny być opracowywane po kolei. Stopniowy przyrost wiedzy i umiejętności zapewnia każdemu uczestnikowi stworzenie całościowego obrazu zagadnienia, które jest przyswajane. Kolejność wykonywania zadań nie może być określona w stały sposób, ponieważ wówczas przechodzenie od stacji do stacji musiałoby następować w jednym kierunku, co jest wprawdzie możliwe, ale bardzo niepraktyczne, szczególnie w przypadku licznych grup. Dlatego zadania powinny być formułowane stosunkowo niezależnie od siebie. Najważniejsze jest przygotowanie takiej liczby zadań, aby uczestnicy w zaplanowanym czasie mieli zawsze nowe zadania do wykonania. Również cel każdego zadania należy przemyśleć w taki sposób, aby cały zestaw celów na poszczególnych stacjach doprowadził uczestnika do kompleksowego osiągnięcia przewidzianego efektu kształcenia. Formy aktywności mogą być na poszczególnych stacjach różne. Może to być czytanie ze zrozumieniem, czytanie tekstów źródłowych (rekonstrukcja), rozwiązywanie krzyżówek bądź rebusów (konstrukcja), odpowiadanie na pytania i sprawdzanie prawidłowości odpowiedzi np. z załączonym kluczem (dekonstrukcja) etc. Planując stacje,

można zaplanować je tak, aby część z nich stanowiła trzon obowiązkowy, natomiast część pozostałych stacji może być fakultatywna; wówczas jednak warto określić minimalną liczbę stacji niezbędną do przejścia.

Materiały

Materiały i pomoce naukowe mogą być przygotowane w różnorodnej, dowolnej formie. W obszarze zagadnień językowych materiały źródłowe i zadania mogą być przygotowane w formie pisemnej, w obszarze np. nauk przyrodniczych mogą to być eksperymenty czy wręcz zadania na stacjach realizowane na łonie przyrody lub w miejscach nietypowych. Na każdej stacji musi znajdować się jednak pisemna instrukcja z informacją, jakie zadanie jest na niej realizowane, jakimi materiałami pomocniczymi należy się posłużyć i co należy zrobić z wynikiem pracy na stacji. Poza tym konieczne jest wyraźne oznakowanie stacji, np. numerami, w celu zapewnienia uczącym się lepszej orientacji w procesie uczenia się i możliwości odnotowania istotnych informacji w dzienniczku uczenia się.

Miejsce pracy

Powinno być tak przygotowane, aby stanowiło optymalne i ergonomiczne miejsce nauki zależnie od liczby osób w grupie. Przy organizacji stacji należy też pamiętać o kluczowym znaczeniu czasu, który będzie przeznaczony na wykonanie zaplanowanego zadania.

Grupy

Stacje uczenia się można szczególnie dobrze wykorzystywać w dość licznych zespołach klasowych. Poprzez współpracę kilku członków grupy zwiększa się jej potencjał w opracowywaniu zadania i możliwość osiągnięcia sukcesu w uczeniu się.

Nauczyciel

Rola nauczyciela w przebiegu uczenia się na stacjach ogranicza się do towarzyszenia uczestnikom, roli obserwatora i ewentualnie doradcy, jeśli uczestnicy tego potrzebują. W pracy z doświadczonymi zespołami nauczyciel nie musi nadzorować intensywnie pracy uczestników, ale powinien na

koniec zajęć zaplanować czas na ocenę pracy swoich podopiecznych oraz podsumowanie pracy na stacjach.

Dzienniczek uczenia się

Jest to najczęściej jedna karta pracy, na której uczestnicy odnotowują swoje doświadczenia. Zapisują np. stacje, które już odwiedzili, cele, które osiągnęli lub pytania, na które poszukują jeszcze odpowiedzi. Ważną funkcją dzienniczka uczenia się na stacjach jest możliwość zorientowania się uczestników, czego już się nauczyli i nad czym powinni jeszcze popracować.

Fazy przygotowawcze i realizacyjne na stacjach uczenia się

Planowanie

Sukces w pracy metodą stacji uczenia się zależy w dużej mierze od dobrego planowania. Przy tym najważniejsze są następujące elementy (Reich i Grebe, 2008):

- wybór tematu,
- sens zastosowania metody do realizacji tematu,
- struktura i cele szczegółowe,
- grupa adresatów,
- sposób oceny,
- zaplanowanie czasu i miejsca.

Fazę tę realizuje w głównej mierze nauczyciel i jest to dla niego najbardziej pracochłonna i czasochłonna faza. Dobrze zaplanowanie stacji gwarantuje osiągnięcie sukcesu i satysfakcji wszystkich zainteresowanych stron.

Przykładowe cele realizowane przy zastosowaniu metody stacji uczenia się:

- uczestnicy zajęć doświadczają autonomicznego uczenia się samokierowanego,
- uczestnicy zajęć wypróbowują różne strategie uczenia się pod kątem przydatności do rozwijania własnej strategii uczenia się,
- uczestnicy zajęć korzystają z przygotowanych materiałów dydaktycznych, które poddają krytycznej analizie,
- uczestnicy zajęć doświadczają pracy zespołowej,

- uczestnicy zajęć zdobywają nową wiedzę i kształtują umiejętności poprzez jej indywidualną „obróbkę”.

Przygotowanie praktyczne i wprowadzenie do pracy na stacjach uczenia się

W tej fazie nauczyciel powinien w oparciu o sformułowany temat i cele zorganizować praktycznie pracę na stacjach. Do czynności organizacyjnych można zaliczyć:

- zorganizowanie miejsca na stacje (ustawienie stołów, krzeseł etc.),
- przygotowanie materiałów (tabliczki informujące o numerze i/lub tytule poszczególnych stacji, kopie z materiałami, instrukcje, objaśnienia, dzienniczki uczenia się etc.),
- zapoznanie uczestników z celami, treściami, technikami uczenia się zaplanowanymi na stacjach, poinstruowanie ich o konieczności sporządzania zapisów w dzienniczkach uczenia się oraz dokumentowania efektów uczenia się po zakończeniu pracy,
- określenie czasu na wykonanie zadania (zadbanie, aby tego czasu nie było ani za mało, ani za dużo),
- przygotowanie najważniejszych instrukcji, a jednocześnie zabezpieczenie „przestrzeni swobodnego odkrywania” uczestnikom (zadanie powinno być przedyskutowane w grupie spotykającej się na jednej stacji — czy wszyscy dobrze rozumieją, co trzeba zrobić?),
- dokonanie podziału na grupy lub pary uczących się,
- zadbanie o to, by każdy uczestnik mógł skorzystać z każdej stacji,
- przygotowanie koncepcji pomocy w dokumentowaniu efektów uczenia się,
- zadbanie o przyjazny klimat pracy i bezpieczeństwo uczestników.

Realizacja — wędrówka po stacjach, rozwiązywanie zadań

Na stolikach leżą rozłożone zadania (na każdym stoliku jedno). Stacje powinny być ponumerowane. Uczący się otrzymują kartę pracy, na której zaznaczają wykonane zadania. Kolejność, czas wykonania zadania, forma pracy (indywidualna, w parze, zespołowa), wybór zadań zależy od tego, na ile nauczyciel chce sterować przebiegiem pracy. Uczący się wybierają sobie

stacje lub wędrują zgodnie z instrukcją nauczyciela i wykonują zadania, zapisując w dzienniczkach uczenia się, które stacje już przeszli i czego się na nich nauczyli. Praca w tej fazie trwa najczęściej jedną lub dwie jednostki lekcyjne. Zależnie od koncepcji stacji uczestnicy rozpoczynają np. na stacjach A i spośród możliwych stacji A1 do A5 przechodzą 3 z nich, ponieważ już wykonanie 3 zadań z tych stacji zagwarantuje osiągnięcie celów kształcenia, jakie zostały założone dla realizacji stacji A. W następnej kolejności uczestnicy wykonują na podobnej zasadzie zadania z pakietu stacji B itd. Ważne przy tym jest takie zaplanowanie czasu pracy na stacjach, aby możliwe było przechodzenie od stacji do stacji w sposób w miarę płynny i aby nie tworzyły się „przestoje”. Dlatego warto czasem zaplanować z jednej strony tzw. „stacje — poczekalnie”, jak również niektóre kluczowe dla osiągnięcia celów kształcenia stacje przygotować podwójnie.

Kontrola i prezentacja efektów

Do zakończonego sukcesem procesu uczenia się należy kontrola i ewentualnie prezentacja efektów pracy. Dydaktyka konstruktywistyczna kładzie na to szczególny nacisk, ponieważ w procesie uczenia się z zastosowaniem metody stacji uczenia się szczególnie ważne są interakcje między uczącymi się i uznanie dla ich autonomicznych wyborów w odniesieniu do sposobów i kolejności uczenia się kolejnych porcji materiału. W tej fazie chodzi o to, aby uczestnicy zarówno indywidualnie, jak i zespołowo sprawdzili efekty swojej pracy, mieli możliwość zaprezentowania ich oraz porównania z prawidłowymi wynikami, jak również spojrzenia na swój proces uczenia się w szerszym kontekście. Kontrola prawidłowości wykonania zadania może następować po każdej stacji (np. przy pomocy załączonego do materiałów na stacji klucza z rozwiązaniami) lub na koniec całej pracy na stacjach.

Uczenie się na stacjach wzmacnia uczącego się w krytycznym podejściu do własnego stylu uczenia się, sposobu pracy oraz do postępu w procesie uczenia się. Klasyczne ocenianie dokonywane przez nauczyciela może być barierą w samoocenie, ale w uzasadnionych sytuacjach można oczywiście przy pracy tą metodą stosować klasyczne ocenianie, a samoocenę uczestników przełożyć na fazę refleksji nad pracą na stacjach uczenia się.

Analiza i refleksja

Po zakończeniu pracy na stacjach powinna nastąpić wspólna analiza oraz refleksja nad procesem, w której udział biorą wszyscy uczestnicy wraz z nauczycielem. W tej fazie pomocne mogą być następujące pytania:

- Co było trudne, co było łatwe?
- Czy proces uczenia sprawiał mi przyjemność?
- Jak się czułam/czułem w trakcie pracy na stacjach?
- Co szczególnie mi się podobało/nie podobało?
- Czy potrzebowałam/potrzebowałem pomocy? W jakich momentach?
- Jak oceniam jakość wypracowanych efektów?
- Czy udało mi się osiągnąć cele? Jeśli tak, to jakie?
- Co powinno być zmienione, dlaczego i, ewentualnie, w jaki sposób?
- Jak widzę kontynuację nauki nad opracowywanym zagadnieniem?

Powyższe pytania są tylko propozycjami i nauczyciel może je oczywiście dowolnie modyfikować zależnie o potrzeb.

Podsumowanie

Praca na stacjach uczenia się może służyć różnym celom i fazom pracy nad nowym materiałem. Może być przydatna zarówno do wprowadzenia nowych treści, jak i do dogłębnego opracowania wiedzy już znanej, a także do powtórzeń i kontroli zrealizowanych efektów kształcenia. Szczególnie korzystny jest fakt, że metoda stacji uczenia się może być stosowana wraz z innymi metodami aktywizującymi, co prowadzi do kształtowania dodatkowej kompetencji u uczestników, mianowicie kompetencji w zakresie stosowania różnych metod pracy we własnym procesie uczenia się, a co za tym idzie realizację kompetencji w zakresie planowania i organizowania własnej nauki².

Przygotowanie pracy tą metodą zajmuje niesłychanie dużo czasu, ale rekompensatą za wkład czasu i pracy nauczyciela jest rzeczywiste wdrożenie uczących się do autonomicznej i odpowiedzialnej nauki nad treścią-

2 Kompetencje kluczowe zapisane w ERK: Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_pl.pdf

mi oraz pogłębianie kompetencji społecznej w pracy z innymi. Nauczyciel pozostaje w tle, towarzyszy, wspiera, a aktywni są uczestnicy, którzy stają się badaczami, odkrywcami, dokumentalistami oraz aktywnymi uczestnikami dyskusji, ponieważ zdobywają informacje, którymi mogą się posłużyć w argumentowaniu i przekonywaniu innych o swoich racjach bądź przyjmowaniu innego stanowiska na podstawie przeprowadzonej dyskusji. Poniżej zamieszczony został opis zalet i wad metody stacji uczenia się, na podstawie którego można zauważyć, że jednak zalety przeważają, dlatego warto wdrażać pracę z zastosowaniem przedstawionej tu metody. I nie powinna być ona jedynie urozmaiceniem zajęć, lecz stale obecnym elementem w edukacyjnej rzeczywistości.

Zalety

Metoda stacji uczenia się wspiera indywidualną otwartość i redukuje stres uczących się. Powoduje rozbudzenie zaufania do samego siebie oraz odwagi do angażowania się w otwarte nowe sytuacje. Wspiera autonomię uczenia się i czyni uczącego się podmiotem wszelkiego działania: uczący się sam kieruje swoim procesem działania i uczenia się, określa treści kształcenia, typy ćwiczeń, poziom, kolejność wykonania zadań (Brudnik i in., 2000). Każdy uczący się może pracować w swoim tempie, jest niezależny w poszczególnych fazach pracy, jest w stanie kontrolować czas wykonania zadania i w związku z tym podejmować decyzje i uzasadniać je. Ważną zaletą metody jest fakt, że wszyscy uczący się mogą być aktywni jednocześnie. Metoda pozwala na indywidualizację procesu kształcenia z jednej strony, z drugiej zaś wdraża do świadomej kooperacji i kształtuje umiejętności dochodzenia do wspólnych decyzji oraz uczy akceptowania innych poglądów; pomaga zatem kształtować kompetencję społeczną. Ma korzystny wpływ na rozwój poczucia odpowiedzialności za proces uczenia się i na motywację poprzez możliwość eksperymentowania i wykorzystania naturalnej ciekawości poznania. Szereg ćwiczeń na stacjach można opracować w formie zabawy, co pozytywnie wpływa na motywację uczących się, zwłaszcza dzieci. Wartością dodaną może być poznanie własnego stylu uczenia się.

Z punktu widzenia nauczyciela zaletą jest możliwość wdrożenia wielu zasad nauczania (poglądowości, świadomego i aktywnego udziału ucza-

cych się, systematyczności, trwałości zdobywanej wiedzy, operatywności, wiązania teorii z praktyką).

Wady

Podstawową wadą metody stacji uczenia się jest czas poświęcony na przygotowywanie zadań — instrukcji oraz materiałów. Dla wielu uczących się zbyt duży stopień autonomii w procesie uczenia się stanowi wyzwanie, któremu nie są w stanie sprostać, ponieważ nie są na nią jeszcze gotowi. Nauczyciel musi wdrażać ich do pracy tą metodą małymi krokami. Niezbyt korzystna może być również sytuacja, gdy uczący się pracują w bardzo zróżnicowanym czasie. Wówczas może powstać „kolejka” do niektórych stacji, szczególnie pod koniec pracy. Również trudność w ocenianiu efektów kształcenia może stanowić dla wielu nauczycieli problem, dlatego też zaliczam ją do wad opisywanej tu metody.

Bibliografia

- Bauer, R. 1997. *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bauer, R. 1999. *Lernen an Stationen. Methoden-Tipps*. Berlin. http://www.bauer-roland.de/aufsaeetze/lernen_an_stationen_1/index.htm. Accessed 26 June 2013.
- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B. 2000. *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: Zakład wydawniczy SFS.
- Dylak, S. 2000. Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. In Kwiatkowska, H., Lewowicki, T., Dylak, S. (eds) *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: WSP ZNP.
- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_pl.pdf. Accessed 26 June 2013.
- Okoń, W. 1998. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. „Żak”.

- Reich, K., Grebe U. 2008. *Stationenlernen*. Koeln: Universtät Köln. http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_darstellung.html. Accessed 26 June 2013.
- Reich, K. 2006. *Konstruktivistische Didaktik. Lehr-und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reich, K. 2005. *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Popp, S. 1999. *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reform-pädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe*. Innsbruck: StudienVerlag

Hanna Kołodziejczyk ukończyła germanistykę na Uniwersytecie Łódzkim i Uniwersytecie Humboldta w Berlinie. Od 1995 pracuje na Uniwersytecie Łódzkim, gdzie prowadzi następujące zajęcia: praktyczna nauka języka niemieckiego, dydaktyka nauczania języków obcych oraz efektywne studiowanie. Jest specjalistą ds. doskonalenia nauczycieli, teacher trainerem nauczycieli języka niemieckiego, specjalistą ds. kształcenia dorosłych. Jej zainteresowania zawodowe obejmują komunikację międzyludzką w kształceniu, metody weryfikacji efektów kształcenia, autonomię w procesie kształcenia, metody aktywizujące, w tym szczególnie projekt edukacyjny i TBL(tasks-based learning), kształcenie dorosłych oraz kształcenie na odległość.

O szkolnych próbach inicjowania literackiej ekspresji podczas wymiany młodzieży polsko-litewskiej. Z doświadczeń praktyka

On school attempts to initiate literary expression during Polish-Lithuanian youth exchange — an experience of a practitioner

Elżbieta Dałek

Uniwersytet Łódzki

Abstract

The article describes the experiences of the author who conducted a series of classes in a group of high school youth in Bujwidze in Lithuania and volunteer students from the 33. High School in Łódź, where she works. The aim of the classes was to activate the Lithuanians, for whom the Polish language is not the main language of communication, as well as encourage them to actively and creatively use their language competence for poetic and expressive functions and to show that they are equally capable of efficient artistic performance as their Polish classmates. The workshops consisted of four ninety-minute long meetings. The purpose of these meetings was to integrate the students from Lithuania and Poland and motivate them to work on joint projects that will prove their literary maturity, sensitivity and creativity, becoming at the same time a reason for further independent paraliterary actions for which the Polish language will be the basis. The workshops familiarized the participants in a practical manner with avant-garde tendencies in the 20th century art, such as: Cubism, Dadaism, Postmodernism and topoi popular nowadays (labyrinth), archetypes (Narcissus) and motifs (the gravity of human condition at the turn of the Millennium) and literary figures of great modern Polish poets (W. Szymborska, T. Różewicz, Z. Herbert, M. Hillar). The author presents the tasks which were assigned to the workshop participants and the effects of their actions.

Abstrakt

Autorka artykułu dzieli się doświadczeniami z cyklu zajęć, jakie przeprowadziła z grupą młodzieży szkoły średniej z Bujwidze na Litwie i chętnymi uczniami XXXIII Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi (szkoły, w której pracuje). Zaprojektowane zajęcia miały za zadanie zaktywizować polonijną młodzież litewską, dla której język polski nie jest podstawowym czy pierwszym językiem komunikacji, ośmielić do twórczego wykorzystywania umiejętności polonistycznych, posługiwania się słowem w funkcji poetyckiej i ekspresywnej, pokazać, iż w działaniach artystycznych są równorzędnymi partnerami dla swoich polskich kolegów. Na warsztaty złożyły się cztery dwugodzinne spotkania, których celem było zintegrowanie uczniów z Litwy i Polski oraz zmobilizowanie do realizowania wspólnych projektów, które w założeniu staną się przyczynkiem do późniejszych samodzielnych działań paraliterackich w języku polskim. Warsztaty w sposób praktyczny przybliżyły awangardowe tendencje w sztuce XX wieku — kubizm, dadaizm, postmodernizm a także popularne współcześnie toposy (labirynt), archetypy (Narcyz) i motywy (dramatyzm kondycji człowieka przełomu tysiącleci) oraz sylwetki literackie „starych mistrzów” polskiej poezji współczesnej (W. Szymborska, T. Różewicz, Z. Herbert, M. Hillar). W artykule autorka przedstawia zadania, z jakimi mierzyli się uczestnicy warsztatów oraz prezentuje efekty działań.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, metody aktywizujące i warsztatowe, twórcze działania literackie

Wstęp artykułu zobowiązuje mnie do pewnego wyjaśnienia. Nie jestem glottodydaktykiem, uczę języka polskiego w liceum, a moje doświadczenia z uczniami, dla których język polski nie jest podstawowym czy pierwszym językiem komunikacji, są okazjonalne, związane z wymianami młodzieży z Litwy, w których przez pewien czas — cyklicznie — uczestniczyła szkoła, w której pracuję. Prezentowane przeze mnie rozwiązania dydaktyczne nie są więc może poparte jakąś określoną metodologią, ale mają swoje przełożenie w doświadczeniu, które stało się moim udziałem. Tymi właśnie, wynikającymi z praktyki, refleksjami chciałabym się podzielić.

Z moich wcześniejszych obserwacji lekcji prowadzonych w ramach międzyszkolnej wymiany wynikało, iż mająca polskie korzenie młodzież litewska, która w różnym stopniu opanowała język polski, często — mimo wysokich kompetencji językowych — w zajęciach nie bierze udziału w sposób aktywny, niechętnie wypowiada się w języku polskim na forum rówieśników, dla których język ten jest podstawowym narzędziem komunikacji. Zaproszenie uczniów z Litwy na zajęcia dedykowane uczniom naszej szkoły i włączenie ich w grupę określonej klasy nie przynosiło efektu w postaci zadawalającej aktywności, szczególnie w wymiarze werbalnym. Mimo stosowania przez nauczycieli niebanalnych, aktywizujących metod, wyraźnie zachęceni przez nauczycieli uczniowie z Litwy publicznie wypowiadali się niechętnie. Zresztą takiej sytuacji nietrudno się dziwić — włączenie w znający się od dawna zespół rówieśniczy oraz surowa samoocena dotycząca umiejętności językowych stanowiły dla nich sytuacją niekomfortową. Projektując zajęcia, którymi mieli być objęci Litwini, postawiłam sobie za cel zaktywizować uczestników wymiany, ośmielić do twórczego wykorzystywania umiejętności językowych, posługiwania się słowem w funkcji poetyckiej i ekspresywnej, pokazać, iż w działaniach artystycznych są równorzędnymi partnerami dla swoich polskich kolegów. Na warsztaty złożyły się cztery spotkania, których zadaniem — oprócz wspomnianej przeze mnie aktywizacji Litwinów — było zintegrowanie uczniów z Litwy i Polski oraz zmobilizowanie do realizowania wspólnych projektów, które wykażą ich literacką dojrzałość, wrażliwość i kreatywność, równocześnie stając się przyczynkiem do późniejszych samodzielnych działań paraliterackich, których „tworzywem” będzie język polski. Zajęcia dedykowane Litwinom miały również wzmocnić ich świadomość językową, odwagę w posługiwaniu się językiem polskim jako środkiem ekspresji artystycznej, wreszcie pozabawić komunikacyjnych „kompleksów” względem rówieśników z Polski. Warsztaty miały mieć także walor poznawczy: w sposób praktyczny przybliżyć awangardowe tendencje w sztuce XX wieku — kubizm, dadaizm, postmodernizm a także popularne współcześnie topoty (labirynt), archetypy (Narcyz) i motywy (dramatyzm kondycji człowieka przełomu tysiącleci) oraz sylwetki literackie „starych mistrzów” polskiej poezji współczesnej (W. Szyborska, T. Różewicz, Z. Herbert, M. Hillar).

Aby zniwelować barierę między grupą polską a litewską, zdecydowałam, że ze strony polskiej w zajęciach będą uczestniczyć reprezentanci różnych klas, a nie jednej klasy, włączyłam przede wszystkim tych uczniów, którzy gościli u siebie Litwinów. Powstała grupa około dwudziestoosobowa, która dała optymalne warunki do pracy zespołowej. Zaplanowane przeze mnie zajęcia w cyklu pod hasłem „Ja, nastoletni” w zasadzie miały charakter warsztatowy, choć niektóre zadania wymagały merytorycznego wprowadzenia w tematykę poprzez prezentację tekstów „bazowych” będących punktem wyjścia dla praktycznych, samodzielnych działań młodzieży, które stanowiły najważniejszą — drugą część zajęć.

W prezentowanym scenariuszu warsztatów przedstawię wykaz ćwiczeń praktycznych, bo to one, *de facto*, prowadziły do wymiernych literackich — i nie tylko — efektów działań. Oczywiście ćwiczenia zawsze kończyły się komentarzem, dyskusją, próbą — choćby pobieżnej — analizy wykorzystanych środków językowych i interpretacji (informacje o tych fragmentach zajęć w instrukcji pomijam). Część merytoryczną potraktuję wzmiankowo, prezentując wykaz tekstów, do których odwoływałam się w pracy z uczniami.

DZIEŃ 1. (integracja, nic nas nie różni, tworzymy bez kompleksów, dzień sukcesów literackich, „wszystko się udaje”)

Ja, człowiek współczesny... Lekcje ze „starymi mistrzami”

Ćwiczenie 1.

Młodzież (indywidualnie) uzupełniała wiersz Małgorzaty Hillar *My z końca XX wieku* (na potrzeby warsztatów zmieniłam tytuł) własnymi pomysłami (uczniowie mogli skorzystać z instruktażu zamieszczonego w nawiasach).

Ja z pierwszej połowy XXI wieku

Ja z pierwszej połowy XXI wieku

(wpisz poniżej elementy autocharakterystyki, z których jesteś najbardziej dumny, chwal się... przecież są w Tobie cechy, które pragniesz pielęgnować — mile widziana „poetycka” obróbka prezentowanych treści)

.....

wstydzę się

(wypisz takie sytuacje, które Cię krepują, w których czujesz się nieswojo — mogą to być zachowania Twoje bądź tylko przez Ciebie obserwowane; może chcesz powiedzieć o takich elementach Twojej autocharakterystyki, które pragniesz wyeliminować)

.....

.....

Kiedy cierpię

(niestety, pewnie są takie momenty... jak się wtedy zachowujesz, jak reagujesz, jaką postawę przyjmujesz... spróbuj określić ten stan „sucho” i prozaicznie)

.....

Kiedy przychodzi miłość

(co wtedy? Hę? Zachowaj się jak prawdziwy poeta... ubierz ten stan w „kostium” metafory)

.....

(Spróbuj kontynuować swoją autocharakterystykę, uzupełniając kolejne wersy; doprowadź do „autoportretu ze zmrużonymi oczami”)

.....

..... *zmrużonymi oczami*

(czy jesteś już gotowy na tę część prawdy o Tobie, którą znają tylko nieliczni... jaki jesteś, gdy pozostajesz zupełnie sam, co ukrywasz „tam” w bijącym miarowo środku... uchyl rąbka tajemnicy, odsłoń ją, bo przecież „okna są szczelnie zasłonięte”)

..... *późną nocą*

przy szczelnie zasłoniętych oknach

.....

.....

(Hillar, 2006: 108)

Ćwiczenie 2.

W dwóch grupach — polskiej i litewskiej — (w tej fazie zajęć uczniowie nie byli jeszcze grupami mieszanymi) uczniowie uzupełniali wiersz Małgorzaty Hillar tak, by stworzyć manifest pokolenia. Tym razem mieli odciąć się od indywidualnych przeżyć, stwarzając tekst, który stanowić będzie efekt obserwacji i uogólnienia. Wpisywane frazy miały być efektem dyskusji. Arkusz pracy, jak w ćwiczeniu 1. (konieczna była zmiana zaimków i form

gramatycznych czasowników na liczbę mnogą). Oba manifesty odczytywane były **głośno** — odczytywał nauczyciel. Porównanie efektów prac prowadziło do konstatacji — brak znaczących różnic, manifesty były podobne. Satysfakcja z efektu stała się impulsem do pracy. Kolejne grupowe zadania przebiegały już w grupach mieszanych.

Przykład realizacji uczniowskich (grupa mieszana, polsko-litewska):

My z pierwszej połowy XXI wieku

My z pierwszej połowy XXI wieku

żyjący razem — a nie wspólnie

gnający w zaprzęgu

popędzani ułudą pierwszeństwa

Wstydzimy się

obowiązku kłamstwa

zaprzędania w słabości

i tych masek kolorowych

Kiedy cierpimy

kropłówka ze szklanego ekranu

zadziała

Kiedy przychodzi miłość

kładziemy ją na szalę

w lombardzie

Obserwujemy świat

z podejrzliwie zmrużonymi oczami

Próżną — późną nocą

przy szczelnie zastłoniętych oknach

pragniemy

wyrwać się

z jaskini Platona

Ćwiczenie 3.

Po zapoznaniu się z wierszem Wisławy Szymborskiej *Schyłek wieku* uczniowie próbowali stworzyć swoją literacką interpretację tego tekstu (zatytułowaną *Początek stulecia*), która będzie afirmacją nowego wieku. Prezentowali wiek XXI jako stulecie sukcesów. Starali się prowadzić monolog liryczny

„równoległy” do literackich pomysłów noblistki — wtedy, gdy poetka sięgała po poetyzm, sięgali po niego również, gdy korzystała z kolokwializmów, korzystali z nich i oni.

<p>Wisława Szymborska <i>Schyłek wieku</i> Miał być lepszy od zeszyłych nasz XX wiek. Już tego dowieść nie zdąży, Lata ma policzone, Krok chwiejny, Oddech krótki. (...) Miało się mieć ku wiosnie I szczęściu, między innymi. Strach miał opuścić góry i doliny. Prawda szybciej od kłamstwa Miała dobiegać do celu. Miało się kilka nieszczęść Nie przydarzać już, Na przykład wojna I głód, i tak dalej. W poważaniu być miała bezbronność bezbronnych, ufność i tym podobne. (...) Bóg miał nareszcie uwierzyć w człowieka Dobrego i silnego, Ale dobry i silny To ciągle jeszcze dwóch ludzi. Jak żyć — spytał mnie w liście ktoś, Kogo ja zamierzałam spytać O to samo. Znowu i tak jak zawsze, Co widać powyżej, Nie ma pytań pilniejszych Od pytań naiwnych.</p> <p>(Szymborska, 1986: 24–25)</p>	<p>..... <i>Początek stulecia</i> Będzie lepszy od zeszyłych nasz XXI wiek...</p> <p>Jak żyć — spytał mnie w liście ktoś, Kogo ja zamierzałam spytać O to samo. Znowu i tak jak zawsze, Co widać powyżej, Nie ma pytań pilniejszych Od pytań naiwnych.</p>
--	--

Ćwiczenie 4.

Po zapoznaniu się z miniaturą poetycką autorstwa Tadeusza Różewicza uczestnicy warsztatów mieli podjąć próbę stworzenia trzech równie trafnych, lapidarnych konterfektów człowieka współczesnego. Inspiracji szukać powinni w codziennym, banalnym rekwizytorium.

Tadeusz Różewicz

Nowy człowiek

Nowy człowiek

to ten tam

tak to ta

rura kanalizacyjna

przepuszcza przez siebie

wszystko

(Różewicz, 1988: 483)

Wersja potwierdzająca wizję Różewicza	Wersja negująca wizję Różewicza	Wersja Twoja i tylko Twoja!!! „subiektywizm wcielony”
Nowy człowiek to ten tam tak to ta <i>synteza recyklingu</i> <i>wyrób człękopodobny</i> <i>UHT</i>	Nowy człowiek to ten tam tak to ta <i>Nobel genetyki</i> <i>Oskar dla biotechniki</i>	Nowy człowiek to ten tam tak to ta <i>niekończąca się promocja</i> <i>zawsze się coś przyplącze1</i>

Ćwiczenie 5.

Uczniowie otrzymali pocięte i rozsypane w przypadkowej kolejności wersy wiersza Zbigniewa Herberta *Koniec wieku*. Zadaniem młodzieży (indywidualnie bądź w grupach) było stworzenie logicznej całości. Kolejne wersy w ustalonej kolejności naklejali na arkusze papieru. Po wykonaniu zadania porównali tekst z pierwowzorem.

Zbigniew Herbert i
„Portret końca wieku”

Wyniszczony narkotykami szalem spalin uduszony
Spalony w gwiazdę płonąca goreje Super Nowa
Trzech wieczorów — chaosu pożądania udręki
Wchodzi na trampolinę zaczyna od nowa
Karzełku naszych czasów gwiazdko zetkniętych wieczorów
Artysto z kozią stopą który przedrzeźniasz demiurga
Jarmarczna apokalipsa o księżę lunatyków
Skryj twarz nienawistną
Póki czas jeszcze przywołaj Baranka wody oczyszczenia
Niech wszędzie gwiazda prawdziwa *Lacrimoso* Mozarta
Przywołaj gwiazdę prawdziwą krainę stulistną
Niech ziści się Epifania otwarta jest Nowa Karta.

(Herbert, 1998: 682)

Ćwiczenie 6.

Zaprezentowałam uczniom wiersz Stanisława Młodożeńca *Wiek XX* oraz tekst anonimowego autora odnaleziony na jednym z blogów internetowych. Zachęcałam uczniów do stworzenia kolejnych wersji w podobnej konwencji.

Stanisław Młodożeniec

XX wiek

zawiośniało — latopędzi przez jesienność białośnieże — KINEMATOGRAF
KINEMATOGRAF KINEMATOGRAF...
słowikując szeptolesia falorycznie caruzieją. — GRAMOPATHEFON GRAMO-
PATHEFON GRAMOPATHEFON...
iokohama — kimonooka cię kochają z europy — RADIOTELEGRAM RADIO-
TELEGRAM RADIOTELEGRAM...
espaniole z ledisami parlowacąc sarmaceniem — ESPERANTISTO ESPERAN-
TISTO ESPERANTISTO...
odwarszawiam komentuję dosłoneczniom — AEROPLAN AEROPLAN... zjed-
noliterzam paplomanię
— STENOGRAFIA...

(Młodożeniec, 1977: 14)

Z SYMEKart blog

XXI wiek

hamburgerozada lada grubba pupa gupa
MAKDONALDY MAKCZIKENY MAKARENA
łowca sklonowaciała ciała człeka liftoneda
GENIETYKA GENIETYKA GENIETYKA
małse miękkie gejtsowate — aaa laagi no te baki
ŁINDOUS ŁINDOUS 2000 MILLENIUM
sasami usama husajna bin arafat landen center
TERROR OR TERRORR OMMM
tarzan z busza brejfhart w golfie
POLITYKA — NIE DOTYKAJ

(<http://symekart.blog.pl/?s=xxi+wiek>)

Przykład realizacji uczniowskich:

21 listopada 2006

Mysłkondensacja fastfudospacja sensegucja

SESEMESY SESEMESY SESEMESY

Trogloklabingi technoklamłocka strobospoty drago draki

DUMDUM DRAMA DUM DUM DRAMA

Bicodresopsy testosteratron działkoksosztanga

SIĘ SIĘ SIĘOWNIA SIĘ SIĘ SIĘOWNIA

Burzomóżgownia wierszoplplastyka melodramatragiklamacja

WART ART SZTATY WART ART SZTATY

DZIEŃ 2. (twórczość może być zabawą)

„*Homo Anno Domini 200X*” czy *puszka Pandory*?

- a) część merytoryczna: prezentacja awangardowych grup artystycznych początku XX stulecia (ekspresjonizm, kubizm, dadaizm, surrealizm, futuryzm) oraz awangardowych rozwiązań literackich oscylujących wokół poezji wizualnej (kaligramy), przekładu in-

tersemiotycznego, przypadkowości, fragmentaryzmu; wykazanie związków literatury ze sztukami plastycznymi, filmem, teatrem.

Ćwiczenie 1.

Kopiując pomysł Juliana Tuwima, uczniowie tworzyli cztery wersje popularnej rymowanki *Wlazł kotek na płótek* (kubistyczną, dadaistyczną, surrealistyczną oraz taką, jakiej patronowałby Apollinaire — kaligramy). Uczniowie pracowali w czterech grupach, każdy zespół posługiwał się inną konwencją.

- b) tworzenie „instalacji poetyckiej” — „Homo Anno Domini 2005 czy puszką Pandory”; próba utworzenia wizerunku homo novus koncentrującego się wokół haseł: homo faber, homo ludens, homo sapiens, homo insipiens, homo oeconomicus, homo viator.

Ćwiczenie 2.

Uczniowie na zajęcia przynieśli stare gazety — kolorową „prasę kobiecą”, prasę branżową, brukową, dzienniki etc. Przeglądali je i wycinali nagłówki, fragmenty artykułów, sloganów reklamowych, które w jakiś sposób kojarzyły im się z hasłami: *homo faber*, *homo ludens*, *homo sapiens-homo insipiens*? (wcześniej skonstatowaliśmy, że we współczesności często zaciera się granica między przejawami mądrości a głupoty człowieka, zatem kategorie te będą traktowane łącznie), *homo oeconomicus*, *homo viator* i wskazywały na współczesne przejawy wskazanych archetypów (wydrukowane i wcześniej objaśnione hasła leżały na pustych ławkach w różnych miejscach sali). Wycięte fragmenty tekstów i wyrazy gromadzone były na ławkach obok haseł. Gdy liczba wycinków była już wystarczająca do dokonania twórczej selekcji, uczniowie zbierali się przy każdej z ławek i ustalali kolejność haseł tak, by utworzyły dadaistyczny poemat (oczywiście nie wszystkie wycinki zostały wykorzystane). Uczniowie postępowali analogicznie przy każdej ławce. W ten sposób powstało pięć tekstów odpowiadających tytułom: 1. *Homo sapiens-homo insipiens(?)*, 2. *Homo faber*, 3. *Homo ludens*, 4. *Homo oeconomicus*, 5. *Homo viator*. Uczniowie powstałe poematy wraz z tytułami naklejali na ścianki zewnętrzne przygotowanego wcześniej pudła (dobrze, żeby był to dość regularny sześcian),

zostawiając nieoklejoną część „skrzydeł” otwierających pudło, na które przytwierdzany został napis: *homo novus*. Dno pudła wyklejone zostało wizerunkami ludzi współczesnych (mieszanie wizerunków „sfery *sacrum* i *profanum*”, piękna i brzydota, postaci kultury pop i bohaterów codzienności, bieda i zbytku etc.), na które wmontowano zostało lustro, w którym *homo novus* otwierający „puszkę Pandory” zobaczyłby swoje oblicze.

Przykład realizacji uczniowskiej:

HOMO NOVUS

<p><i>HOMO VIATOR</i> <i>Życzymy udanych wakacji</i> <i>Podróż do źródeł</i> <i>Wycieczka 2-osobowa do Disneylandu w Paryżu</i> <i>Ci, co chodzą i pływają szlakami</i> <i>W drodze do Pałacu Elizejskiego dla idiotów</i> <i>Schwytani w sieć</i> <i>Pazerni wyzwolicieli</i> <i>Światowe życie po urlopie</i> <i>Powrót chłopca marnotrawnego</i> <i>Do pracy</i></p>	<p><i>HOMO LUDENS</i> <i>Witajcie w raj</i> <i>Nagrody zostaną przyznane i wręczone do dnia 17 grudnia</i> <i>Ukryte pragnienia?</i> <i>Poczuj się zawsze młody</i> <i>Lek na cały lęk</i> <i>Śpiewanie i szczytowanie</i> <i>Sex i śpiew</i> <i>W pogoni za suknią ślubną znowu ślub</i> <i>Zmień życie na lepsze!</i> <i>Zmień auto na lepsze!</i></p>
<p><i>HOMO FABER</i> <i>Twardziele z jajami</i> <i>za bary z twardą babą</i> <i>Zespół szczęśliwie zakochanych</i> <i>Zakochaj się</i> <i>Kochaj się</i> <i>Betonowe połoźnictwo</i> <i>Życie jak show</i> <i>Sztuka życia brzydki</i> <i>Mężczyźni muszą się wyemancypować</i> <i>Potwory!</i></p>	<p><i>HOMO SAPIENS = HOMO INSIPIENS</i> <i>Ja tu rządę</i> <i>Media robią swoje w blokowiskach</i> <i>Religia całodobowa</i> <i>Telenowela bez happy endu</i> <i>Europa wieku średniego bez końca</i> <i>Nowy rząd premier w potrzasku</i> <i>prawo do golonki</i> <i>uczucie pełności na wierzchu</i> <i>Człowiek z plastiku</i></p>

<p><i>HOMO OECOMICUS</i> <i>Zacznij wreszcie zarabiać!</i> <i>Trzymaj formę!</i> <i>To dziecinnie łatwe</i> <i>dobre ceny — jakość — wybór</i> <i>Lekkość bycia</i> <i>Naga prawda nie zawsze jest piękna</i> <i>Bieda ma twarz dziecka</i> <i>Argument nędzy</i> <i>Mierzymy sekunda po sekundzie!</i> <i>Więzień Nibylandii</i> <i>Ciche marzenie</i> ... <i>Życie</i></p>	
--	--

DZIEŃ 3. (praca bardziej zindywidualizowana, wymagająca większych kompetencji językowych)

„*Metamorfozy*” mitu o Narcyzie, czyli archetyp współczesności...

- a) część merytoryczna: analiza i interpretacja porównawcza różnych tekstów kultury realizujących i będących reinterpretacją mitu o Narcyzie (od Owidiusza przez teksty Herberta, Jasnorzewskiej po teksty zespołu „Łzy”, od starożytnych mozaik przez dzieła Carravaglia, Daumiera, Malczewskiego po obrazy surrealistów); wykazywanie wieloznaczności archetypu Narcyza, wykazywanie głębi tragizmu bohatera, ostrzeżenie przed uproszczonym odczytywaniem historii bohatera. Dyskusja: Narcyz — symbolem człowieka współczesnego?
- b) tworzenie własnych literackich komentarzy do obrazu Salvadora Dali — *Metamorfoza Narcyza*

Ćwiczenie 1. (wykonywane w parach polsko-litewskich)

Zadaniem uczniów było stworzenie tekstu lirycznego inspirowanego obrazem Salvadora Dali *Metamorfoza Narcyza* i wykorzystującego

przemyslenia z pierwszej części zajęć. Każdy z uczestników warsztatów mógł skorzystać z jednej rady przygotowanej przez prowadzącą („rady”, spisane na kartkach, leżały na stoliczku, uczniowie w miarę potrzeb podchodzili i wybierali sugestię). Nauczyciel objaśniał. Przykłady „rad”:

- Posłuż się liryką maski-rol (głos oddaj którejś z nimf, może przemówi jakiś element natury, np. tafla wody).
- Stwórz „dwugłos” — przeplataj strofy, które będą monologiem Narcyza i te, które stanowić będą bezosobowy komentarz (a może komentarz mentora).
- Wykorzystaj klamrę kompozycyjną. Pomyśl, jakie słowa mogłyby ją tworzyć tak, by użyte po raz drugi nabrały innego znaczenia.
- Odwołaj się do tradycji liryki bezpośredniej, stwórz ekspresyjny monolog Narcyza.
- Monolog liryczny oprzyj na wyjaskrawieniu słów-kluczy (pomyśl, jakie to słowa i jak nadać im sens symboliczny — może natchnie Cię obraz).
- W Narcyzie zakochała się Echo... Czy dominantą kompozycyjną wiersza nie mogłoby być powtórzenie albo epifora?
- Jeśli Narcyz stanowi poniekąd archetyp człowieka współczesnego, czy jego refleksji nie można by oddać językiem „nawijki hip-hopowej”, elo?
- Obraz Salvadora Dali wykorzystuje motyw lustrzanego odbicia, ale odbicia przetworzonego. Stwórz wiersz — „pozorne lustrzane odbicie”.
- W swoim wierszu stwórz lirycznego bohatera (Narcyza — „emblematu tautologii”) jakby wprost wywiedzionego z tekstów Herberta (dwie wersje mitu o Narcyzie w tomie *Król mrówek*).
- Herbert twierdził, że historia Narcyza nadaje się jedynie na „modne haiku”. Spróbuj je stworzyć.
- Herbert twierdził, że historia Narcyza nadaje się jedynie na „modne haiku”. A może uda się stworzyć równie popularny limeryk?
- Baw się neologizmami, przecież obraz surrealisty można opisać jedynie za pomocą językowych innowacji.

- Postaw na tytuł, niech nie będzie banalny, niech stanowi ukryty klucz do interpretacji, niech będzie dyskusją z tekstem wiersza, niech stanowi zagadkę.

DZIEŃ 4. (pierwsze w pełni indywidualne zadanie oraz takie, które wymaga największej kompetencji pracy zespołowej)

W „labiryntach” prozy codzienności

- a) Wskazanie źródeł symboliki labiryntu i jego wieloznaczności; systematyka labiryntów wg U. Eco i M. Eliade; analiza fragmentów prozy wykorzystujących motyw labiryntu (J. L. Borges, U. Eco, Z. Herbert, B. Schulz, F. Kafka, W. Szymborska); prezentacja ikonografii przedstawiającej labirynty lub inspirowanej nimi; dyskusja wokół zagadnień: na ile i w jakich aspektach egzystencja człowieka współczesnego przypomina uwięzienie w labiryncie oraz czy miasto stanowi współczesne „wcielenie” labiryntu?

Ćwiczenie 1.

Uczniowie otrzymali polecenie, by utworzyć swoje CV (mogło być ono typowym zapisem danych biograficznych, próbą stworzenia życiorysu uniwersalnego, mogło to być zmetaforyzowane *curriculum vitae*, CV zapisane za pomocą nazw wartości istotnych dla człowieka na różnych etapach życia, w pełni wyimaginowany życiorys, CV jako zapis tytułów lektur typowych dla kolejnych okresów egzystencji, życiorys składający się z cytatów, sentencji etc.) i wpisać je w graficzny wzorzec któregoś z omawianych labiryntów (np. klasycznego z zaznaczonym centrum, labiryntu-drzewa, labiryntu-kłacza).

- b) prozatorskie wprawki literackie (stworzenie kośćca fabuły historii rozgrywającej się w miejskim labiryncie; wykorzystanie kompozycji ramowej, szkatułkowej oraz techniki punktów widzenia; wprowadzenie różnych typów narracji: personalnej, auktorialnej, kronikarskiej; świadome posługiwanie się stylizacją i indywidualizacją języka).

Ćwiczenie 2.

Młodzież została podzielona na trzy grupy (kryterium podziału dwóch grup była płeć, trzecia grupa — mieszana). Każda z grup tworzyła krótką historię, która rozgrywała się w „miejskim labiryncie” (tytuł, jaki nadaliśmy historii, to: *Labirynt — ziemia nieobiecana*). Historia opierać się miała na tożsamym „koścu” świata przedstawionego, który wcześniej ustaliliśmy: wieczór, ostatnie 15 minut ciężkiego dnia pracy w wielkiej korporacji i kwadrans po zakończeniu go, ekspozycja dotkliwego poczucia osamotnienia, bohaterowie: „on” i „ona”, „centrum labiryntu”, do którego dążą — bankomat. Ustalony porządek opisywanych wydarzeń, które przeżywać będą zarówno „on”, jak i „ona”, składał się z następujących elementów:

1. Ogrzewanie dłoni kubkiem z herbatą tuż przed wyjściem z pracy.
2. Wtulanie się w płaszcz/kurtkę, naciąganie czapki.
3. W czasie oczekiwania na autobus, obserwowanie bezdomnego na przystanku (refleksje na temat samotności).
4. Obserwowanie pary zakochanych, która nie zdążyła na autobus, którym on/ona odjeżdżają (refleksje).
5. Wypłacanie pieniędzy z bankomatu („ją” uderza zimno dotykanych klawiszy, „on” czuje ciepło kogoś, kto dotykał je przed chwilą).

Każda z grup prowadziła narrację, wykorzystując podane elementy w niezmięnionej kolejności, na każdy z punktów przeznaczając cztery, pięć zdań. Wszystkie zespoły posługiwały się narracją w czasie przeszłym. Grupa pierwsza — narratorką „ona”. Grupa druga — narratorem „on”. (Grupa pierwsza i druga określiły indywidualne cechy języka, jakim posługiwać się będą bohaterowie). Grupa trzecia — narrator trzecioosobowy. (Grupa ekspozycjonowała obiektywizm i wszechwiedzę narratora).

Historia wpisana była w ramę kompozycyjną, którą stanowił stworzony wspólnie z nauczycielem fragment:

Miasto — misterna tkanina... Wątek i osnowa, wciąż wątek i osnowa, aż do upiornego zatracenia na kolejnym guziku ronda. Absurdalne węzły skrzyżowań, cekiny sygnalizacji świetlnej, tandetny brokat migaczy i to uporczywe dudnienie krosen, jakie towarzyszy przędzy życia. Utracona ziemia obiecana, chybiona Arkadia, pustynny labirynt. Pustka i przesyt. Nadmiar i brak... Upiorne iglice mieszczańskich wież Babel i przepojo-

ny wstydem Tartar suteryn... Plastikowa podróbka Złotego Cielca o twarzy Minotaura z blokowiska. Ciemność roziskrzona epifanią „prawdziwego” życia migających ekranów. Życie w beczcze, beczcze śmiechu, nigdzie prawdziwego człowieka... naprawdę.

Uczniowie pracowali na komputerach tak, żeby była możliwość ewentualnych poprawek i wydruku. Po skończeniu pracy i korektach, teksty wydrukowaliśmy i rozcięliśmy wzdłuż kolejnych zdań, które naklejone zostały na dużym arkuszu papieru w formie „ślimacznicy” zbliżającej się do centrum arkusza. Przyklejane były na zmianę fragmenty narracji stworzonej przez kolejne grupy (poczynając od wspólnego wstępu, później: opowiada „ona”, „on”, narrator auktorialny; czynność powtarzamy pięciokrotnie, kończąc tekstem ramowym). Tekst urozmaiciliśmy „wmontowanymi” w „labiryntowy” zapis reprodukcjami grafik Eschera i fragmentami lusterek.

Poczynione obserwacje i przeprowadzona ewaluacja (spontaniczne i inspirowane rozmowy po każdym spotkaniu oraz pisemna ankieta zamykająca cykl warsztatów) pozwalają mi stwierdzić, iż główne założone cele zajęć zostały osiągnięte. Młodzież litewska aktywnie uczestniczyła we wszystkich ćwiczeniach, chętnie współpracując z polskimi kolegami. Litwini częściej niż na obserwowanych przeze mnie tradycyjnych zajęciach wypowiadali się, aktywizowali werbalnie, używając języka polskiego w różnych funkcjach komunikacyjnych i stylach funkcjonalnych. Zarówno młodzież polska jak i litewska najwyżej oceniła atrakcyjność warsztatów przeprowadzonych drugiego dnia cyklu spotkań. Efekt prac podczas tych właśnie zajęć był najbardziej spektakularny i dał najwięcej satysfakcji uczestnikom (dowodły tego deklaracje w ankietach ewaluacyjnych). Co łatwo było przewidzieć, rozbieżności w ocenie warsztatów pojawiły się na poziomie dostrzegania ich waloru poznawczego i doskonalenia umiejętności poprawnego posługiwania się językiem polskim. Grupa polska marginalizowała rolę zajęć w kształceniu kultury języka, dając pierwszeństwo wiedzy teoretycznej dotyczącej awangardowych kierunków w sztuce. Litwini wartościowali te same kryteria w odwrotnych proporcjach.

Doświadczenie przeprowadzonych zajęć kazało mi również wysnuć wnioski, które można by wdrożyć w realizacji podobnego projektu w przyszłości. Zadania przewidziane na pierwszy i ostatni dzień cyklu zajęć są

dość czasochłonne. Mnogość i różnorodność ćwiczeń (pierwszy dzień) i obszerność projektu (dzień ostatni) wymaga od prowadzącego konsekwentnego reżimu czasowego, ciągłego dyscyplinowania i inspirowania twórczej aktywności uczniów. Szczególnie trudne jest to na zajęciach ostatnich, stąd proponuję wydłużyć to właśnie zamykające cały cykl spotkanie. Atrakcyjnym pomysłem wydaje mi się również projekt stworzenia wernisażu, na którym uczestnicy warsztatów mogliby, w zaproponowany przez siebie sposób, przedstawić efekty swoich działań artystycznych.

Bibliografia

- Herbert, Z. 1998. *Poezje*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 682.
- Hillar, M. 2006. *My z drugiej połowy XX wieku, Utwory zebrane*. Stargard Gdański: Instytut Kociewski, 108.
- Młodożeniec, S. 1977. *Poezje wybrane*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 14.
- Różewicz, T. 1988. *Poezje. T. 1*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 483. <http://symekart.blog.pl/?s=xxi+wiek>. Dostęp 3 września 2006.
- Szyborska, W. 1986. *Ludzie na moście*, Warszawa: Czytelnik, 24–25.

(Footnotes)

- 1 Kursywą zaznaczono przykłady realizacji uczniowskich.

Elżbieta Dalek jest doktorantką Uniwersytetu Łódzkiego (Katedra Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski), nauczycielką języka polskiego. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół zagadnień literackiego epigonizmu, obecności tendencji neosarmackich w prozie historycznej XIX wieku i próby osadzenia pisarstwa historycznego w kontekście współczesnych badań posthumanistycznych. Ze względu na aktywność zawodową interesują ją także praktyczne możliwości transponowania treści historycznoliterackich na język dydaktyki szkolnej.

Trening strategiczny w klasie obcojęzycznej

Applying strategy-based instruction in a foreign language classroom

Olga Trendak
Uniwersytet Łódzki

Abstract

Research conducted into language learning strategies (LLS) deployed by good learners indicates that teaching the target language may be insufficient in terms of foreign/second language mastery. In fact, many researchers are strongly convinced that teachers should also focus on introducing learning strategies because they can exert a profound impact on the effectiveness of foreign/second language learning (Rubin et al. 2007). One of the most effective ways of making students more cognizant of the notion of strategies is by means of strategy training. Although numerous studies proved the efficacy of strategy-based instruction, there are still certain areas which engender some deal of controversy, for instance selecting the language of the training or the strategies to be taught (Oxford, 1990; O'Malley and Chamot, 1990; Drożdżał-Szelest, 1997; Ozeki, 2000; Chamot, 2005).

The aim of this paper is to gain greater insight into the notion of strategic intervention. The author will address issues such as the aims of strategy training or the ways of its implementation in the classroom. Mention will also be made of the obstacles associated with research into strategy-based instruction.

Abstrakt

Badania nad strategiami uczenia się wykorzystywanymi przez tzw. dobrych uczniów wykazują, że należy uczyć nie tylko języka, ale również

strategii językowych, dzięki którym uczenie się będzie bardziej efektywne (Rubin i in., 2007). Bardzo często zdarza się bowiem, że słabsi uczniowie mimo usilnych starań czują frustrację z powodu gorszych wyników w nauce języka obcego. Co więcej, odnoszą oni wrażenie, że nigdy nie dorównają lepszym uczniom (Rubin, 1990). Pomocny w takich przypadkach może okazać się trening strategiczny, dzięki któremu uczniowie mają okazję pogłębić swoją wiedzę o efektywnych strategiach uczenia się i dzięki temu zwiększyć swoje szanse na sukces w nauce języka obcego. Choć wielu badaczy wykazało korzystną rolę treningu strategicznego, jest kilka kwestii, co do których nie osiągnięto pełnego porozumienia, np. wybór języka instrukcji, rodzaj treningu oraz wdrażanych strategii (Oxford, 1990; O'Malley i Chamot, 1990; Drożdżiał-Szelest, 1997; Ozeki, 2000; Chamot, 2005).

W poniższym artykule autorka chciałaby przybliżyć pojęcie treningu strategicznego skupiając się, między innymi, na jego celach oraz sposobach wdrażania. Poruszone zostaną również problemy związane z obecnymi badaniami nad treningiem.

Słowa kluczowe: trening strategiczny, strategie uczenia się, język obcy, klasa obcojęzyczna

Wstęp

Od kilku dekad można zaobserwować znaczny wzrost zainteresowania strategiami uczenia się lub też „(...) działaniami podejmowanymi przez uczących się języka w celu rozwijania szeroko pojętej kompetencji językowej” (Drożdżiał-Szelest, 2004: 31). Choć termin ten obecny jest w literaturze fachowej od bardzo długiego czasu, nie powstała jak dotąd jedna, akceptowana przez wszystkich definicja strategii. Jednak nie tylko kwestia identyfikacji tego pojęcia wywołuje wiele kontrowersji. Pojawiło się wiele innych problemów konceptualnych, które nierzadko prowadzą do sporów. Badacze i teoretycy nie są bowiem zgodni co do tego, jak strategię należy traktować, a mianowicie, czy powinny być postrzegane jako mentalne czy też behawioralne (Oxford, 1990; MacIntyre, 1994); ogólnie czy konkretne

(Stern, 1983), świadome lub też nieświadome (O'Malley i Chamot, 1990; Cohen, 1998). Co więcej, nawet stworzenie spójnego systemu klasyfikacji strategii, który oparłby się krytyce badaczy, nie zawsze jest możliwe. Rubin (1981) podzieliła strategie na pośrednie i bezpośrednie, O'Malley i Chamot (1990) na kognitywne, metakognitywne oraz społeczno-afektywne, Oxford (1990) na te, które pośrednio i bezpośrednio wpływają na naukę języka obcego. Cohen (1998) natomiast wyodrębnił strategie uczenia się języka obcego oraz strategie jego użycia. Przykładów klasyfikacji jest oczywiście znacznie więcej, co jeszcze bardziej utrudnia stworzenie powszechnie respektowanej definicji oraz klasyfikacji pojęcia strategii.

Trening strategiczny zwany też bezpośrednią instrukcją, dzięki której uczniowie uczą się jak używać strategii językowych (Cohen, 1998), narodził się z przeświadczenia, iż to uczniowie są najważniejsi w procesie uczenia się. Dlatego też można zaobserwować wzrastające zainteresowanie tym, jakie kroki nauczyciel w klasie obcojęzycznej powinien podjąć, aby jego uczniowie stali się bardziej odpowiedzialni za naukę języka obcego. Choć badania wykazały skuteczność treningu strategicznego i badacze docenili jego rolę w procesie przyswajania języka obcego, jest kilka kwestii, które ciągle nie zostały w pełni rozwiązane. Brakuje zgodności na przykład w kwestii wyboru języka, w którym trening powinien być prowadzony. Kolejną kwestią, nierzadko wzbudzającą spore kontrowersje, jest rodzaj treningu — czy powinien być on pośredni lub bezpośredni, zintegrowany lub oddzielny, jednorazowy czy też długofalowy? Choć ciągle brak jednoznacznych odpowiedzi na te pytania, sama dyskusja na temat treningu i tego, jak powinien przebiegać pozwala na pogłębienie naszej wiedzy na temat strategii uczenia się i ich roli w klasie obcojęzycznej.

Cele treningu strategicznego

Rubin (1987) uważa, że dzięki treningowi uczniowie mają możliwość dostrzeżenia oraz wyboru strategii adekwatnych do konkretnego zadania. Celem treningu jest ukazanie, jak strategie mogą być używane nie tylko w środowisku szkolnym, ale także w domu, w czasie nauki lub też, na przykład, w pracy. Trening ma pokazać uczniom, jakie strategie mogą pomóc im w rozwijaniu różnych sprawności językowych, takich jak pisanie

lub też słuchanie ze zrozumieniem. Kolejnym celem wspomnianym przez Rubin jest umiejętność rozsądnego korzystania z dostępnych materiałów. Uczeń powinien wiedzieć jak sprawnie i skutecznie zarządzać dostępnymi źródłami. Co więcej, trening ma również pomóc uczniom w efektywnym radzeniu sobie z popełnianymi błędami. Kolejnym celem, do którego zmierza trening strategiczny, jest „(...) zmniejszenie luki między wiedzą ucznia o języku, a jego umiejętnością wykorzystania tej wiedzy w praktyce — **wiem, że a wiem, jak**” (Drożdżał-Szelest, 2004: 37). Uczeń powinien bowiem wiedzieć jak efektywnie wykorzystać posiadaną wiedzę w praktyce, co niestety nie zawsze ma miejsce. Trening ma także zachęcić ucznia do nieustannego monitorowania oraz oceniania nie tylko swego występu, ale również swych osiągnięć w nauce języka.

Omawiając cele związane z treningiem, Cohen (1998) podkreśla rolę eksperymentowania ze znanymi oraz nowymi strategiami. Takie działanie ma zachęcić uczniów do podejmowania własnych decyzji i, dzięki temu, przejęcia większej odpowiedzialności za naukę języka. Trening ma również za zadanie promować współpracę między nauczycielem a uczniem oraz promować niezależność w nauce języka. Ostatni punkt wydaje się jednym z najważniejszych, bowiem to właśnie „(...) umiejętność stosowania strategii (**wiem, jak**) prowadzi do zwiększenia szansy na sukces, a w konsekwencji do rozwijania autonomii ucznia, będącej jednym z głównych celów współczesnej edukacji” (Drożdżał-Szelest, 2004: 37).

Planowanie treningu strategicznego

Po określeniu celów związanych z treningiem, warto zastanowić się nad jego zaplanowaniem. Oxford (1990: 204) proponuje kilka kroków, które mają ułatwić i usprawnić przeprowadzenie treningu strategicznego.

Ocena potrzeb uczniów oraz dostępnego czasu

Jednym z pierwszych kroków proponowanych przez Oxford jest ocena potrzeb uczniów oraz czasu jakim nauczyciel dysponuje. Przed rozpoczęciem treningu nauczyciel powinien wziąć pod uwagę czynniki takie jak wiek uczniów, ich poziom zaawansowania, wcześniejsze doświadczenie związane z nauką języka obcego, poglądy dotyczące nauki języka czy też ich po-

chodzenie, gdyż to właśnie od nich uzależniony jest dalszy wybór strategii językowych, a także powodzenie treningu. Ważne jest również, by nauczyciel przyjrzał się używanym dotychczas przez uczniów strategiom i ich efektywności oraz zastanowił się jakie strategie mogą przynieść uczniom największej korzyści. Przed rozpoczęciem treningu nauczyciel powinien także ocenić czas, jaki ma do swej dyspozycji.

Wybór strategii

Niezmiernie istotne jest, aby przy wyborze strategii kierować się potrzebami uczniów. Należy również, jak sugeruje Oxford, ocenić, czy uczniowie nie wykazują uprzedzeń do konkretnych strategii, co mogłoby wynikać na przykład z wcześniejszych doświadczeń z nauką języka. Nierzadko zdarzają się bowiem uczniowie, którzy od początku nauki języka obcego mieli do czynienia z jednym konkretnym rodzajem strategii językowych, na przykład z analizowaniem gramatyki lub zapamiętywaniem list ze słówkami. Uczniowie wykazujący przyzwyczajenie do pewnych strategii nie są chętni do jakichkolwiek zmian. W takich przypadkach nauczyciel musi wykazać się wrażliwością oraz ostrożnością. Gdyby okazało się, że uczniowie z wyraźną niechęcią podchodzą do wprowadzanych strategii, gdyż są one sprzeczne z ich przekonaniami, Oxford doradza, aby nauczyciel skupił się na innych strategiach. Jeśli jednak nauczycielowi bardzo zależy na konkretnych strategiach, powinien wprowadzać je stopniowo i bardzo ostrożnie, aby uczniowie nie czuli się przytłoczeni i zniechęceni.

Ponadto, na początku treningu strategie powinny być stosunkowo łatwe; wraz z upływem czasu poziom ich trudności powinien wzrastać. Bardzo ważne jest, aby wprowadzane strategie były przydatne i użyteczne w różnego rodzaju sytuacjach językowych.

Rodzaj treningu

Kolejną kwestią, na którą nauczyciel musi zwrócić uwagę jest rodzaj treningu strategicznego. Trening może być bowiem zintegrowany lub też oddzielny. Zarówno pierwszy, jak i drugi mają swoich zwolenników oraz przeciwników. Obydwa rodzaje treningu, ich wady oraz zalety zostaną szczegółowo omówione w dalszej części artykułu.

Motywacja uczniów

Przed wprowadzeniem treningu warto jest zastanowić się nad sposobem motywowania uczniów do pracy. Jeśli uczniowie nie wykażą chęci do pracy, trening może okazać się nieskuteczny. Nauczyciel może wówczas wystawić dobrą ocenę za aktywne uczestnictwo w zajęciach. Oxford proponuje także, aby pozwolić uczniom decydować o strategiach, o których chcieliby się uczyć. Dzięki temu uczniowie będą mieli poczucie, że mieli wpływ na przebieg zajęć i że nie wszystko zostało im narzucone przez nauczyciela. Wiedząc, że mogą decydować o tym, co będzie omawiane na lekcji, będą bardziej zmotywowani i zachęceni do dalszej pracy.

Przygotowanie materiałów oraz ćwiczeń

Przeprowadzenie treningu strategicznego wymaga precyzyjnego przygotowania własnych materiałów, które uczniowie będą przez najbliższy czas wykorzystywać. Nauczyciel powinien więc na tym etapie wykazać się inicjatywą i inwencją twórczą. Materiały można dodatkowo urozmaicić, zachęcając uczniów do stworzenia własnego mini podręcznika, w którym to zapisywaliby omówione już strategie językowe. Stworzenie własnych materiałów mogłoby również pozytywnie wpłynąć na motywację uczniów oraz zachęcić ich do dalszej aktywności i pracy w czasie zajęć.

Poinformowanie uczniów o celowości treningu

Oxford szczególną wagę przywiązuje do informowania uczniów o celowości treningu. Wielu badaczy zgodnie twierdzi, że uczniowie powinni wiedzieć dlaczego biorą udział w treningu oraz jakie korzyści niesie on ze sobą. Ważną kwestią jest również wyjaśnienie roli, jaką strategie językowe odgrywają w nauce języka obcego. Warto zatem poświęcić chwilę na wyjaśnienie tego, czym są strategie oraz czym się charakteryzują. Ważne jest jednak, żeby te informacje były przedstawione w sposób, który zwróci uwagę ucznia i go zaciekawi. Przytaczanie definicji książkowych może przynieść odwrotne efekty i zniechęcić do jakiegokolwiek pracy. Strategie omawiane w czasie treningu mogą być wykorzystywane w różnych zada-

niach językowych, o czym uczniowie także powinni być poinformowani przez nauczyciela.

Ocena treningu strategicznego

Po przeprowadzonym treningu warto jest się zastanowić, czy był on efektywny i czy uczniowie z niego skorzystali. Ważne jest, czy zmieniło się ich nastawienie do używanych strategii, czy ich umiejętności językowe uległy poprawie oraz czy używają strategii po zakończeniu treningu. Efektywny trening strategiczny to taki, który „(...) umożliwia uczniom zrozumienie charakteru procesu uczenia się języka, istoty języka i procesu komunikacji; pozwala też na uświadomienie sobie, z jakich dostępnych źródeł można korzystać, czy też, jakie konkretne strategie należy stosować, aby poprawić wyniki uczenia się np. słownictwa, czy gramatyki, lub też efektywnie rozwijać i stosować sprawności językowe” (Drożdżał-Szelest, 2004: 36). Oxford (1989) określa efektywny trening strategiczny jako taki, dzięki któremu uczniowie wiedzą dlaczego oraz jak używać nowych strategii, ocenić ich efektywność. Dzięki efektywnemu treningowi uczniowie umieją wykorzystać znane już strategie w nowych sytuacjach.

Chamot i in. (1999) stworzyli model treningu oparty na czterech głównych etapach. Pierwszym z nich jest podniesienie świadomości uczniów o używanych przez nich strategiach językowych. Sposoby podnoszenia świadomości zostaną omówione w dalszej części pracy. Kolejny krok to prezentacja oraz modelowanie strategii przez nauczyciela. Uczniowie muszą mieć również liczne okazje do ćwiczenia i używania poznanych strategii, co ma pomóc w dążeniu do autonomii. Ostatnim etapem proponowanym przez Chamot i in. (1999) jest ocena efektywności treningu i transferu strategii do innych zadań. Model ten może być używany zarówno wśród młodszych, jak i starszych uczniów.

Kwestie sporne

Choć badacze w większości zgadzają się co do skuteczności treningu, jest kilka kwestii, które nie zostały jeszcze rozstrzygnięte. Obejmują one na przykład wybór języka używanego w czasie treningu, rodzaj treningu: oddzielny lub zintegrowany, jednorazowy lub też długofalowy.

Wybór języka używanego w czasie treningu

Jedną z kwestii wywołujących nieporozumienia wśród badaczy jest wybór języka, w którym prowadzony będzie trening. Chamot (2005) uważa, że uczniowie na podstawowym poziomie zaawansowania nie będą w stanie zrozumieć wyjaśnień nauczyciela w języku docelowym. Dlatego też przeprowadzenie treningu w ojczystym języku uczniów wydaje się uzasadnione. Musi być jednak spełniony warunek — zarówno uczniowie, jak i nauczyciel muszą władać tym samym językiem. Ewidentną wadą takiego podejścia jest fakt, że uczniowie mają ograniczony kontakt z językiem docelowym.

Trening strategiczny może być początkowo przeprowadzony w języku ojczystym, a wraz z upływem czasu w języku docelowym odpowiednio przystosowanym do poziomu prezentowanego przez uczniów. Inni badacze uważają natomiast, że można od razu używać języka docelowego, pod warunkiem że jest on prosty i zrozumiały dla uczniów.

Wybór treningu

Kolejnym punktem spornym jest wybór treningu. Wielu badaczy opowiada się za przeprowadzeniem treningu zintegrowanego, inni natomiast, choć w zdecydowanej mniejszości, chwalą trening oddzielny. Podobne emocje wzbudza podział na trening pośredni oraz bezpośredni.

Trening oddzielny i zintegrowany

Zwolennicy treningu oddzielnego uważają, że skupiając całą swoją uwagę na omawianych przez nauczyciela strategiach, uczniowie wynoszą więcej z treningu i szybciej przyswajają wiedzę o strategiach. Badacze opowiadający się za treningiem zintegrowanym są zdania, iż uczenie się o strategiach językowych w kontekście jest znacznie korzystniejsze niż uczenie się oddzielnych umiejętności (Wenden, 1987). Co więcej, wielu badaczy zgodnie twierdzi, że używanie strategii w autentycznych zadaniach językowych, co ma miejsce w przypadku treningu zintegrowanego, ułatwia transfer strategii do innych zadań, nawet tych wykonywanych na innych zajęciach (Chamot i O'Malley, 1987). Badania przeprowadzone na przykład przez Wenden (1986, 1987) wykazują wyższość treningu zintegrowa-

nego. Uczniowie biorący udział w badaniu wykazywali niechęć do treningu oddzielnego, uważając go za nieistotny i niezwiązany z ich zajęciami.

Choć zdecydowana większość badaczy preferuje trening zintegrowany, istnieją sytuacje, w których korzystniejszy może okazać się trening oddzielny, na przykład wtedy, gdy nauczyciel oraz uczniowie nie dysponują wystarczającą ilością czasu, aby przeprowadzić trening zintegrowany, a chcą pogłębić swoją wiedzę na temat strategii.

Trening bezpośredni i pośredni

W trakcie treningu bezpośredniego uczniowie informowani są o celowości oraz częstotliwości wykonywanych zadań (O'Malley i Chamot, 1990). W przypadku treningu pośredniego uczniowie wykonują zadania, których celem jest wydobycie konkretnych strategii. Uczniowie nie są jednak informowani o celowości ich działań. Ponieważ świadomość uczniów o strategiach odgrywa istotną rolę w treningu, wielu badaczy opowiada się za treningiem bezpośrednim (Oxford, 1990; O'Malley i Chamot, 1990). Cohen (1998) uważa, że jeśli uczeń jest w pełni świadomy procesu uczenia się, wykazuje wówczas większą aktywność w dążeniu do sukcesu, który nie jest już przypadkowy. Stanowi on raczej efekt dokładnego planowania oraz efektywnego wykorzystania właściwych strategii językowych.

Kolejnym argumentem przemawiającym na korzyść treningu bezpośredniego jest fakt, że, jak wykazały badania, uczniowie poddani treningowi pośredniemu mieli wyraźne trudności z transferem strategii do innych zadań. Co więcej, uważa się, że uczniowie którzy nie są świadomi używanych strategii, nie są w stanie rozwinąć strategii niezależnych i przez to nie stają się uczniami autonomicznymi (Drożdżał-Szelest, 1997). Choć kwestia ta nie została ostatecznie rozstrzygnięta, wielu badaczy skłania się ku treningowi bezpośredniemu, gdyż przynosi on większe korzyści i pozwala uczniom na rozwinięcie ich autonomii.

Intensywność treningu

Oxford (1990) wyróżnia dwa rodzaje treningu strategicznego: trening jednorazowy oraz długofalowy. W przypadku treningu jednorazowego uczniowie dowiadują się w trakcie kilku sesji o strategiach, ich roli oraz

możliwościach ich użycia. Instruowani są także jak należy oceniać efektywność omawianych strategii. Trening ten jest korzystny dla tych, którzy chcieliby dowiedzieć się więcej o konkretnych strategiach w dość krótkim czasie.

Trening długofalowy swym zakresem obejmuje znacznie więcej strategii językowych oraz możliwości ich użycia. Również i w tym przypadku uczniowie uczą się jak i kiedy używać strategii oraz jak oceniać i monitorować swój postęp językowy. Jednak to trening długofalowy uważany jest za skuteczniejszy (Oxford, 1990). Drożdżał-Szelest (2004: 37) dodaje również, że trening strategiczny „(...) nie jest zjawiskiem jednorazowym, i że wymaga on czasu, aby zaczął przynosić pożądane efekty”.

Podnoszenie świadomości uczniów

Omawiając pojęcie treningu strategicznego, nie można pominąć niezmiernie istotnej kwestii, jaką jest świadomość uczniów na temat strategii językowych. Pojęcie to uważane jest przez wielu badaczy za bardzo ważny element treningu (Nyikos i Oxford, 1993; Chamot i in., 1999; Rubin i in., 2007). Uważa się, że gdy uczniowie świadomi są procesów uczenia się, stają się bardziej odpowiedzialni za naukę języka obcego. Anderson (2002) twierdzi, że zrozumienie własnych procesów poznawczych jest jedną z najważniejszych umiejętności, jaką uczeń rozwija w klasie obcojęzycznej.

Jednym ze sposobów podniesienia świadomości uczniów na temat strategii jest zainicjowanie przez nauczyciela rozmowy z uczniami o strategiach, jakich używają, gdy uczą się słownictwa, czytają tekst w języku obcym lub też, na przykład, gdy słuchają wiadomości w języku docelowym. Metoda ta jest skuteczna zarówno w przypadku młodszych, jak i starszych uczniów. Kolejnym sposobem jest skorzystanie z protokołów głośnego myślenia, w czasie których uczniowie, wykonując dane zadanie, dzielą się swoimi przemyśleniami z nauczycielem. Pomoc ze strony nauczyciela może okazać się niezbędna, jeśli mamy do czynienia z młodszymi i mniej zaawansowanymi językowo uczniami. Wskazane jest wówczas, aby nauczyciel najpierw sam zaprezentował jak powinno wyglądać wykonanie tego zadania. Nauczyciel może podnieść świadomość uczniów na temat strategii również za

pomocą kwestionariuszy, które mogą być wprowadzone także wśród młodszych uczniów. Są one bardzo łatwe w użyciu i nie zajmują wiele czasu, co czyni je atrakcyjnymi dla nauczyciela oraz ucznia. Należy jednak pamiętać, aby język był odpowiednio dostosowany do poziomu uczniów.

Grupa fokusowa (Rubin i in., 2007) może również okazać się skuteczna. W trakcie tego ćwiczenia uczniowie skupiają się na jednej konkretnej sprawności, na przykład na słuchaniu ze zrozumieniem, a następnie wspólnie omawiają związane z nią cele, na przykład zrozumienie ulubionej telenoweli w języku docelowym, słuchanie wiadomości, zrozumienie piosenek, filmów itp. Nauczyciel dzieli uczniów na mniejsze grupy, które pracują nad konkretnym celem, rozważają problemy związane z jego osiągnięciem, a także omawiają możliwe rozwiązania. Gdy grupy skończą pracę, dzielą się swoimi pomysłami z resztą klasy.

Nauczyciel może również zaprosić na środek klasy ucznia, który skutecznie stosuje strategie i który pokaże reszcie klasy, jak strategie pomagają mu w wykonywaniu konkretnych zadań. Wykonując dane ćwiczenie, uczeń może opisywać na głos swoje działania.

Kolejny sposób na podniesienie świadomości uczniów na temat strategii, mianowicie zadawanie pytań, jest bardzo prosty i nie zabiera wiele cennego lekcyjnego czasu. Gdy uczeń dobrze odpowie na pytanie zadane przez nauczyciela, proszony jest, aby opowiedział o tym, jak udało mu się znaleźć daną odpowiedź. W ten sposób udostępnia on swoją wiedzę innym uczniom.

Nauczyciel może także zachęcić starszych i bardziej doświadczonych językowo uczniów do regularnego prowadzenia dzienników, w których mogliby opisywać swoje odczucia dotyczące treningu strategicznego, sukcesów oraz porażek, jakich doświadczyli w trakcie treningu (Rubin i in., 2007). Pomocne mogą okazać się dodatkowe pytania, które pokażą uczniom na których zagadnieniach powinni się skupić. Pawlak (2008) w swoim badaniu wykorzystał następujące pytania: *Co robisz, aby skutecznie uczyć się gramatyki? Co robisz, aby zastosować poznane struktury gramatyczne w komunikacji? Czy planujesz, kiedy, czego i jak się uczyć? Jak oceniasz swoje postępy? Jakie napotykasz problemy i jak je rozwiązujesz?* Aby upewnić się, że uczniowie nie ograniczą się w swych dziennikach do udzielania

odpowiedzi jedynie na podane pytania, warto jest podkreślić, że stanowią one jedynie wskazówki do dalszej pracy.

Problemy związane z treningiem strategicznym

Chociaż zdecydowana większość badań nad treningiem strategicznym wykazała jego skuteczność (Cohen i Aptek, 1980; Tang i Moore, 1992; Nunan, 1995; Pressley, 2000; Shen, 2003; Carrier, 2003; Trendak, 2012), istnieje wiele problemów, które do tej pory nie zostały rozwiązane.

Jednym z nich jest stosunkowo niewielka liczba badań, które byłyby czysto eksperymentalne w swej naturze, czyli takie, które uwzględniałyby jedną grupę eksperymentalną oraz, co najmniej, jedną grupę kontrolną (Hassan i in., 2005). Co więcej, zbyt mało jest informacji o nauczanych strategiach, sposobie ich wprowadzania, rodzaju wykonywanych ćwiczeń lub też o czasie treningu (Rubin i in., 2007). Niezaprzeczalnie problemem jest niewystarczająca wiedza nauczycieli, którzy nie zawsze umieją zintegrować trening z regularnymi zajęciami. Często winne są ograniczenia czasowe i program nauczania, który nie pozwala wręcz na przeprowadzenie dodatkowych zajęć poświęconych treningowi strategicznemu.

Nierzadko również nauczyciele bywają nieprzychylnie nastawieni wobec treningu. Obawiają się bowiem, że ich autorytet zostanie naruszony, gdy zamiast roli instruktora będą musieli odgrywać rolę przewodnika lub też konsultanta. Oxford (1990) wyraźnie jednak zaznacza, że wspomniana zamiana ról dowodzi kreatywności nauczyciela, który gotowy jest do zmiany swego klasowego wizerunku, aby pomóc uczniom w osiągnięciu lepszych wyników oraz w dążeniu do niezależnej nauki języka. Drożdżał-Szelest podkreśla jak istotny jest profesjonalizm nauczycieli w czasie treningu, dodając, że „ważne jest, aby nie tylko posiadali oni wiedzę na temat strategii i prowadzenia treningu, ale też, aby podczas treningu potrafili oni zademonstrować użycie strategii, stając się modelem do naśladowania” (2004: 41).

Kolejną przeszkodą jest fakt, że nauczycielom brakuje wiedzy na temat samych strategii oraz sposobów ich promowania na zajęciach, co uniemożliwia przeprowadzenie efektywnego treningu strategicznego

(Vieira, 2003). O'Malley i Chamot (1990) zgodnie twierdzą, że nauczyciele powinni zapoznać się ze skutecznymi metodami wdrażania treningu strategicznego. Przede wszystkim jednak powinni być przekonani o skuteczności nie tylko podjętych przez siebie działań, ale także wprowadzanych strategii. Niezaprzeczalnie wymaga to dużo czasu i energii ze strony nauczyciela, jednak osiągnięte rezultaty mogą w pełni wynagrodzić wszelki trud.

Nastawienie uczniów do treningu jest następnym czynnikiem, który może ograniczyć jego skuteczność. Jeśli uczeń nie wykaże najmniejszego zainteresowania treningiem, wszelkie działania podjęte przez nauczyciela mogą okazać się daremne. Dlatego ważne jest, by uczeń został poinformowany, w jakim celu wprowadzany jest trening oraz co dzięki niemu uczeń może osiągnąć. Rubin i in. (2007) zaznaczają, że interwencja strategiczna powinna prowadzić do natychmiastowego wręcz sukcesu. Wiadomo, że nie zawsze jest to możliwe. Jeśli jednak uczeń zauważy, że dzięki treningowi w stosunkowo krótkim czasie jego sprawności językowe uległy poprawie, będzie on przychylniej nastawiony do dalszej pracy w ramach treningu.

Podsumowanie

W obliczu wspomnianych trudności, istotne jest podjęcie działań, które miałyby na celu nie tylko zwiększenie efektywności treningu, ale również pogłębienie wiedzy na jego temat. Badacze powinni poświęcić więcej uwagi długofalowym efektom treningu strategicznego (Hassan i in., 2005). Nie wiele jest bowiem badań, które wyraźnie wskazywałyby na użycie strategii językowych wśród uczniów po zakończeniu treningu. Jak zaznaczają Rubin i in. (2007), brakuje danych dotyczących tego, czy uczniowie sami stosują znane już im strategie, czy też nauczyciel musi im o nich przypominać. Nie wiadomo także, czy repertuar używanych przez uczniów strategii uległ jakimkolwiek zmianom dzięki treningowi.

Potrzeba także więcej badań nad transferem strategii. Choć bezpośredni trening oraz podnoszenie świadomości o strategiach wywierają pozytywny wpływ na transfer strategii, ciągle brakuje badań, które ukazałyby to zjawisko w szerszym świetle.

Warto również pamiętać, jak zaznaczają Rubin i in. (2007), że trening strategiczny powinien być bezpośrednio związany z problemami, jakie uczniowie napotykalą w trakcie nauki języka obcego. Działania strategiczne omawiane przez nauczyciela powinny zatem bezpośrednio pokazać uczniom, jak skutecznie pokonywać trudności językowe.

W świetle przeprowadzonych badań można z łatwością zauważyć, że trening strategiczny staje się istotnym, choć często jeszcze nie przez wszystkich w pełni docenianym, elementem nauki języki obcego. Choć istnieje wiele kwestii, które nie zostały jeszcze w pełni rozwiązane, warto pamiętać, że trening zwiększa motywację uczniów, ułatwia im korzystanie ze strategii oraz pokazuje jak skutecznie należy uczyć się języka. Dlatego też, aby interwencja strategiczna osiągnęła zamierzone skutki, potrzebne są pewne zmiany, na przykład w filozofii nauczania, która według Drożdżał-Szelest „powinna stać się bardziej ukierunkowana na ucznia, interaktywna i komunikacyjna, mniej zaś zorientowana na nauczyciela, statyczna i normatywna” (2004: 41).

Bibliografia

- Anderson, N.J. 2002. The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest, April 2002*, 3–4. Accessed 5 March 2009.
- Carrier, K. 2003. Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*. 27(3): 383–408.
- Chamot, A.U. 2005. Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 25(1): 112–130.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.& Robbins, J. 1999. *The learning strategies handbook*. White Plains: Longman.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. 1987. The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*. 21(2): 227–249.

- Cohen, A.D. & Aphek, E. 1980. Retention of second-language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System*. 8(3): 279–291.
- Cohen, A.D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Drożdżał-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Drożdżał-Szelest, K. 2004. Strategie uczenia się języka obcego: Badania a rzeczywistość edukacyjna. In: Pawlak, M. (ed). *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, 31–43.
- Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Nye, G., Smith, P. & Vanderplank, R. 2005. Strategy training in language learning — A systematic review of available research. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=297&language=en-US>. Accessed 1 November 2007.
- MacIntyre, P.D. 1994. Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*. 27(2): 185–195.
- Nunan, D. 1995. Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*. 29(1): 133–158.
- Nyikos, M. & Oxford, R. 1993. A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*. 77(1): 11–22.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1989. Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*. 17(2): 235–247.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ozeki, N. 2000. Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan. Unpublished Ph.D. dissertation, Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Pawlak, M. 2008. Advanced learners; use of strategies for learning grammar: A diary study. In Pawlak, M. (ed.). *Investigating English language learning and teaching*. Kalisz-Poznań. Wydawnictwo UAM, 109–125.

- Pressley, M. 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. (eds). *Handbook of reading research*. Mahwah: Erlbaum, 545–561.
- Rubin, J. 1975. What ‘the good language learner’ can teach us? *TESOL Quarterly*. 9(1): 41–51.
- Rubin, J. 1981. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*. 2(2): 117–131.
- Rubin, J. 1987. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 15–30.
- Rubin, J. 1990. Improving foreign language listening comprehension. In Alatis, J.E. (ed). *Georgetown University Round Table on language and linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 309–316.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V. & Anderson, N.J. 2007. Intervening in the use of strategies. In Macaro, E. & Cohen. A.D. (eds). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Practice, 141–160.
- Shen, H-J. 2003. The role of explicit instruction in the ESL/EFL reading. *Foreign Language Annals*. 36(3): 424–233.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tang, H.N., Moore, D. 1992. Effects of cognitive and metacognitive pre-reading activities on the reading comprehension of ESL learners. *Educational Psychology*. 12(4): 315–331.
- Trendak, O. 2012. Exploring the Role of Strategic Intervention in Form-focused Instruction. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Łódź, Poland.
- Vieira, F. 2003. Addressing constraints on autonomy in school contexts: Lessons from working with teachers. In Palfreyman, D. & Smith, R.C. (eds). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 220–239.
- Wenden, A. 1986. Helping language learners think about learning. *English Language Teaching Journal*. 40(1): 3–9.
- Wenden, A. 1987. Incorporating learner training in the classroom. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 159–168.

Olga Trendak otrzymała stopień doktora nauk humanistycznych na podstawie rozprawy „Exploring the role of strategic intervention in form-focused instruction” (Uniwersytet Łódzki). Jej zainteresowania naukowe obejmują, między innymi, przyswajanie języka obcego, rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych, wprowadzanie interwencji strategicznej w klasie obcojęzycznej.

Teachers' emotional intelligence — a vital component in the learning process

Nina Barlozek
Opole University

Abstract

Teachers' role in education requires many various abilities. One of such fundamental capacities in the contemporary world is emotional intelligence. Emotional aspects in the teaching process influence overall student performance, which has been proved in many studies (Edannur, 2010; Nicolini, 2010; Brackett and Katulak, 2007; Kremenitzer, 2005, and others). Nevertheless, before educators commence handling students' emotions, it is undisputable that their emotional life must be established so as to positively impact students' academic performance. Educators ought to analyse their emotional skills first and only then proceed to expand students' emotional literacy. The aim of the research is to examine the relationship between the English teachers' level of emotional intelligence and the way they are assessed by their students. By means of the TIE 1.0 test on emotional intelligence and a questionnaire, the researcher was able to examine the issue in question. The results indicate that those teachers who demonstrate a higher level of emotional intelligence gain much higher scores in the questionnaires completed by the students in comparison to those of a low level of emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, emotionally intelligent teacher, teacher-student relationship, the English language

Introduction

The memories of teachers we had in our early educational life may vary greatly. There were teachers who created negative images in our minds. Fortunately, positive role models existed as well. The list of words describing such teachers' qualities seems to be long. In most cases adjectives such as: concerned, affectionate, kind, wise, and even humorous would be highlighted. Still, phrases like: annoyance, bitterness, disappointment, embarrassment, and negligence would not escape our attention. Some teachers, on the other hand, are far from being eager to create a positive relationship, thinking that students will take advantage of it in a negative way. Nothing could be further from the truth. Today's youth needs care and attention, and teachers play a very influential role. It is the teacher who motivates the learner to complete education, especially in the case of secondary school (Patti, 2006). The author of this article had a chance to witness a situation when a few students dropped out of school due to the fact that they had experienced unfair treatment and negative attitude from their teachers. And it does not necessarily refer to the teachers' competences in teaching — it is partially connected with such behaviour as: not paying enough attention to the emotional aspects in the learner-teacher relation, not calling students by their names, neglecting the feelings of boredom or confusion during the classes, or lack of respect. Some research indicates that the scarcity of utilising emotional intelligence in the classroom may lead to serious diminishment in the significance not only of the knowledge of the subject but also learning and teaching techniques applied by the teachers. For this reason, emotional intelligence is of great importance. What is therefore emotional intelligence (EI) and why has it been given so much prominence?

The concept of emotional intelligence

In the past a clear distinction between emotion and cognition was made: emotions were believed to be separated from the brain. Such a long-held notion has undergone a serious revolution and “the brain is now viewed as playing a critical role in emotional processing” (Greenberg and Snell, 1997: 95). Contemporary research into neurobiology investigates brain evolution

and its systems. The evolution of the brain led to its expansion and development, which resulted in greater structures of the brain in lower parts (responsible for, e.g., breathing, hunger). This expansion was also the reason for the appearance of the *limbic system*, which is not developed at birth. This system is responsible for primary development of various aspects of emotions, such as understanding facial emotions, action propensities, and it serves as a place for emotional memories. The limbic system consists of: the amygdala, hippocampus, thalamus, and hypothalamus (Kusché and Greenberg, 2006: 19). The greatest importance is given to the amygdala. LeDoux, a professor at the Center for Neural Science at New York University, illuminates that the amygdala is able to take charge of our actions, even though our brain (thinking brain — the neocortex) has not made any decision yet (LeDoux, 1999). As Goleman states, “the workings of the amygdala and its interplay with the neocortex are at the heart of emotional intelligence” (Goleman, 1995: 16).

In 1990 the first psychologists who dealt with scientific research and introduced the primary formal definition of emotional intelligence were Jack Mayer and Peter Salovey (Salovey and Sluyter, 1997). They defined emotional intelligence as

the capacity to reason about emotions to enhance thinking. It [EI] includes the abilities to accurately perceive emotions, to assess and generate emotions to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth. (Mayer and Salovey, 1997: 5)

The definition explains emotional intelligence as the ability to understand expressions of emotions in oneself and others, together with making the advantage of emotions in thoughts and actions (Śmieja and Orzechowski, 2008: 21). The authors of the definition call emotional intelligence *the ability model*, asserting that it is our mental ability which is not inherited but can be developed throughout our entire life. They also divide the construct into four different abilities or skills, which Mayer and Salovey (1997) call *branches*. Those are: perception and expression of emotion, assimilating

emotion in thought, understanding and analyzing emotion, reflective regulation of emotion (Caruso et al., 2002).

Being more often in the limelight, emotional intelligence could not have escaped pedagogical concerns for learners, teachers, and educators because a significant number of researchers perceive emotional intelligence as a significant indicator of educational and occupational criteria (Matthews et al., 2002). The ability to take advantage of emotional intelligence is a valuable skill which may lead to notable benefits. The introduction of emotional intelligence into the English language classroom would mean preparing students to live in the real world, which in consequence, would be equivalent to learners' considerable accomplishment together with long-lasting development throughout life (Aziz, 2004). Academic excellence counts incontrovertibly, nevertheless, teachers need to strike a balance between cognitive and emotional intelligence fields. Yet, before they start focusing on emotional literacy in their learners, they should reflect upon their ways of teaching by assessing their own emotional literacy. And the question which needs to be answered here is: "What qualities should an emotionally intelligent teacher possess?"

Emotionally intelligent teacher

There are certain characteristics of an emotionally intelligent teacher which can be enumerated. Such a teacher devotes plenty of energy to creating an encouraging atmosphere in the classroom and takes into account the learners' feelings. He or she should be an expert at listening; additionally, they should pay attention to the learners' expectations. An effective teacher can be associated with devotion to learners, enthusiasm in the teaching process, a unique approach to their profession so as to be able to establish a harmonious relationship with their students. Obviously, interpersonal qualities count and adjectives such as: empathic, approachable, and relating to students as equals, can be mentioned as well (Mortiboys, 2005). Mortiboys (2005) suggests an activity in which one will be able to determine what qualities an emotionally intelligent teacher possesses in addition to the possibility of assessing the skills and abilities connected with the competencies related to emotional intelligence (Activity 1).

Activity 1

The qualities of an emotionally intelligent teacher

This activity invites you to categorize different types of qualities that good teachers have and to identify the particular qualities associated with teachers who use emotional intelligence.

1. Think of a good teacher whom you have encountered in any context when you were a learner.
2. What words and phrases capture what was good about them?
3. Here are some more words and phrases used to describe good teachers, which might be added to the list that describes the teacher you outlined in the previous question.

Column 1	Column 2	Column 3
<ul style="list-style-type: none">• Expert• Knowledgeable• Authoritative• Resourceful• Experienced• Up-to-date• Can answer any question on the topic	<ul style="list-style-type: none">• Well organized• Manages time well• Useful feedback• Well prepared• Good use of materials and teaching aids• Clear speaking• Clear directions• Relevant, interesting and challenging activities• Good materials	<ul style="list-style-type: none">• Approachable• Acceptant• Positive• Good listener• Demonstrates empathy• Makes eye contact• Responsive• Attentive• Non-threatening• Open• Respectful• Recognises me• Doesn't make assumptions

- Words and phrases in the first column relate to the teacher's expertise and subject knowledge.
 - Words and phrases in the second column relate to their skills as a teacher.
 - Words and phrases in the third column relate to their emotional intelligence.
4. Which words and phrases from the list above would people apply to you as a teacher? What proportion of these are emotionally intelligent attributes?

Adapted from: Mortiboys (2005: 10–11)

By undergoing a thorough analysis of the above presented abilities, the teacher will be capable of judging his or her 'emotionality' and only if their emotional competence is on its appropriate level, can they move on to the programs whose aim is to focus on students' emotional abilities. Aziz (2004) emphasizes that

in the attempt to develop emotional intelligence, schools and teachers should be made aware of their roles, as schools are the best platform to initiate this change and are the places where value or moral education can be fostered. (2004: XII)

Hence, preparing a suitable curriculum is one thing; quite another one is putting its content into practice. It has been accurately pointed out by a psychologist Carolyn Saarni (1997, 35–36; in Salovey and Sluyter, 1997) that emotional competence goes together with wisdom which should be possessed by teachers whose essential role is to recognize the involvement of their own and learners' feelings in the learning process. If cooperation is to take place, teachers ought to be in harmony with students, but also students need to cooperate with one another. Why is this cooperation crucial? If a teacher is to spot students' troubling moments, or cases of hard life situations and be willing to help them resolving the predicaments, mutual trust and fellowship must be in existence. As usually happens, such students in need do not eagerly share what is bothering them. Only by being distracted from learning, by disturbing the class atmosphere and not paying enough attention, are they able to signal to the teacher that something is wrong. In this case, teachers' knowledge of emotional intelligence is highly desired.

Increased disability to handle and control emotions requires incorporating emotional intelligence into the teaching process. Thus, it is not only students whose emotions count. If teachers do not feel confident enough to introduce emotional intelligence, they should start the training from themselves so as to facilitate students' academic achievements. In-depth trainings must be part and parcel of the teacher's knowledge before the implementation of the emotional-intelligence program. Houston (1997), an experienced 40-year-old teacher, commenting on Saarni's (1997) article, emphasises the constant development of emotional competence including not only students'

environment but teachers' as well, which leads to the creation of a more peaceful and empathic society. What matters the most is teachers' contribution to supply students with help essential in putting their knowledge into practice. Integrating cognitive and emotional intelligence into the teaching process will enable students to perform the tasks and become prolific constituents of society (Hatch and Kornhaber, 2006, in Elias and Arnold, 2006).

The aim of the study

At the beginning of the school year in 2012 the author conducted a study which measured the English teachers' level of emotional intelligence. What the researcher was eager to evaluate was the possible impact of the teachers' emotional literacy on the relationships with their students. The following questions were investigated:

1. Are the teachers with a higher level of emotional intelligence perceived as better by the students they teach?
2. Does the learners' performance depend on the way they are treated by their teachers?

Participants

There were two groups that participated in the research. The first group consisted of 20 secondary school teachers of English from four most popular secondary schools in the heart of Częstochowa — 19 females and 1 male, aged between 26 and 53 years old. The second group involved 493 students of secondary schools taught by the examined teachers: 332 women and 161 men, aged between 16 and 18 years old.

Instruments

There were two instruments used in the research. The first one involved the measurement of emotional intelligence and it was the TIE 1.0 test created by Śmieja et al. (2007). It is a performance test based on the ability model of emotional intelligence formulated by Mayer and Salovey (1997) adapted to the Polish context. The test, which consists of 24 items, is divided into two parts and contains questions which are answered on a five-point Likert scale ranging from 1 — a very bad answer to 5 — a very good answer, and

takes approximately 20–25 minutes to complete. The first part refers to the ability connected with identification and expression of emotions, e.g.:

Last night Agata was assaulted on the street. Luckily she managed to escape an aggressive assailant. The following day, while meeting her friends, she behaves in an easy-going way, she even smiles. Do you think that:

- a) *the assault did not make any difference to her*
1 2 3 4 5
- b) *she tries to deal with damming the emotions up*
1 2 3 4 5
- c) *she has already overcome the stress*
1 2 3 4 5

In the second part the participants ought to apply their ability to use and regulate emotions, e.g.:

Again Iza's job offer has been rejected. She is tired with these fruitless attempts to find a job. How should she spend the afternoon so as to get back a good mood?

- a) *to go for a drink with her friends*
1 2 3 4 5
- b) *once again concentrate and work on improving her CV and letters of application*
1 2 3 4 5
- c) *watch TV*
1 2 3 4 5

Higher scores indicate higher levels of emotional intelligence.

The second utilized instrument was a questionnaire consisting of 18 questions entitled “Characteristics of the teacher-student relationship” (see Appendix 1). The students evaluated the teachers of English in terms of their emotional competence. The questionnaire was constructed by the researcher on the basis of the publication entitled “Teaching with Emotional Intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals” (Mortiboys, 2005).

Procedure

At the beginning of the school year in 2012 all the data was gathered. After obtaining permission from the English teachers, the students were asked to complete the questionnaire during one of their English lessons. Generally, it took them approximately 10 minutes (however, there was a handful of students who kept procrastinating completing the task). The TIE 1.0 test on emotional intelligence was more time-consuming and laborious, therefore the teachers were asked to take the test home and bring it the following day. Subsequently, arithmetical means of the outcomes of the completed questionnaires were counted and computed. Also, the teachers' EI level was calculated by means of the STATISTICA 10 program. The general score of emotional intelligence was taken into account, as well as its four subscales, namely perception, understanding, assimilation, and management.

Results

The TIE 1.0 test was applied with the aim of assessing the teachers' level of emotional intelligence. The results are presented in Table 1.

Variable	N	M	Minimum	Maximum	SD
Perception	20	8.44	4.88	10.62	1.67
Understanding	20	7.80	4.43	9.85	1.66
Assimilation	20	7.28	4.94	9.94	1.35
Management	20	6.91	5.52	8.42	0.85
Total	20	30.45	21.43	36.98	4.75

Table 1.
The teacher's level of emotional intelligence.

The table above presents the outcomes of the teachers' emotional intelligence examination. As the results show, the highest score was obtained in the ability to perceive emotions (means=8.44). The lowest outcomes referred to the sphere of management of emotions (means=6.91), which indicates that the teachers are much better at perceiving emotions than at managing them.

The next step was to examine the students' perception of their teachers of English by means of the questionnaire (see Appendix 1).

	N	M	Minimum	Maximum	SD
The results of the questionnaire	20	63.86	53.61	73.63	6.12

Table 2.
The students' perception of their English teachers.

Table 2 shows the results of the questionnaire completed by the students. They evaluated their teachers on 63.86 points — the average score in the questionnaire. There were 18 statements with the answers provided on a five-point Likert scale ranging from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree. Each answer was given from 1 to 5 points. The 63.86 outcome was the average of the outcomes of all of the students. The lowest possible score to achieve was 18 points and the highest 90 points. The result comprises the indicator of the teachers' evaluation by the students. The lowest result equals 53.61 points and the highest 73.63 points.

The final step in the research was to examine the correlation between the variables. For this reason, all the data was entered into the STATISTICA 10 program, by means of which the calculations were conducted. The outcomes are presented below.

Summary	R (X,Y) Pearson
Perception	0.50*
Understanding	0.45*
Assimilation	0.53*
Management	0.35
Total	0.55*

* a significant correlation which takes the value of $p < 0,05$

Table 3.
The relationship between the instruments.

Table 3 depicts the value of the correlation (R) between the quality of a teacher-student relationship and the teachers' global level of emotional intelligence examined in four areas: perception, understanding, assimilation, and management, where **X** is the value of a teacher-student relationship, **Y** is the teachers' global level of emotional intelligence examined. The data was obtained via the TIE 1.0 test on EI and the applied questionnaire designed by the researcher. A significant correlation in terms of perception, understanding, assimilation and the general score of EI is visible and it takes the value $p < 0.05$. The management scale does not correlate; however, the overall results indicate the correlation between the teachers' EI and their relationships with the students.

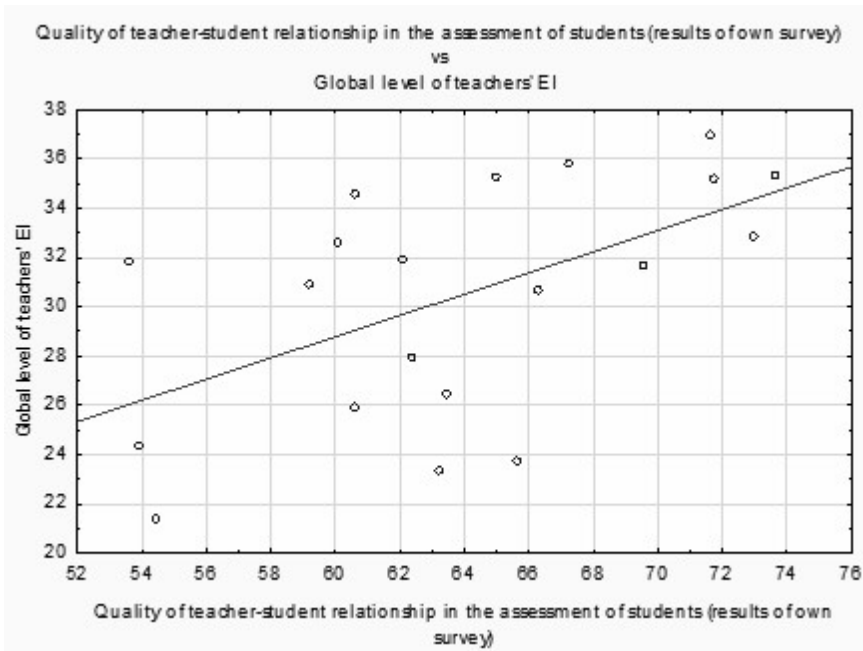


Figure 1.

The linear interrelationship between the teachers' EI and the way they were assessed by their students.

Figure 1 also indicates the correlation between the teachers' EI and the relationships with their students. This linear interrelationship shows that the teachers with higher level of emotional intelligence have emotionally better relationships with their students. Moreover, the higher the teachers' level of emotional intelligence, the better they are assessed by their students. Those teachers who possess a higher level of emotional intelligence have positive relationships with their students showing communicative and interpersonal abilities of a better quality.

Discussion

The aim of the research was to analyze the teacher-student relationship by means of measuring the teachers' level of emotional intelligence and examining the students' opinions about the teachers in question. Two following questions were asked:

1. Are the teachers with a higher level of emotional intelligence perceived better by the students they teach?
2. Does the learners' performance depend on the way they are treated by their teachers?

The outcomes of the study demonstrate a correlation between the students' positive opinion of a given teacher and this teacher's level of emotional intelligence — if a teacher had a high level of emotional intelligence, he or she was perceived by the students in a very positive light, as reflected in the questionnaire score. Obtaining the answer to the second research question was possible by a thorough analysis of the questionnaire completed by the participants. The teachers demonstrating a higher level of emotional intelligence created better relationships with their students. As the data from the questionnaires revealed, the reason behind it is the fact that the students found such teachers empathic and preoccupied with the students' emotional life. Such teachers adopted a friendly and warm approach towards the learners by motivating, encouraging and treating them with respect. Additionally, free discussion and expression of thoughts and feelings took place during those teachers' lessons. A holistic attitude towards the students was observed — an irreplaceable quality in the contemporary education.

Hence, the researcher's assumption that emotional intelligence played a fundamental role in the teacher-student relationship was confirmed. Such a bond depends on the teacher's level of emotional intelligence. As stated earlier, it is the teacher who influences students to a great extent. In such a case, teachers who demonstrate a higher level of emotional intelligence determine the students' overall school performance because, as researchers indicate (Petrides et al., 2004; Brackett and Katulak, 2007; Pekrun et al., 2002), an emotionally encouraging school environment positively influences students' academic achievement. If learners are treated in a holistic and respectful way, the process of learning a foreign language is facilitated and accelerated. Accordingly, teachers demonstrating a higher level of emotional intelligence will be more successful and satisfied in their profession.

Implementations

The results of the study require a profound analysis of the whole classroom environment. It is the emotionally intelligent teacher who is of great importance. Since emotional intelligence is not inherited but can be developed, educators should evaluate their own emotional competence in order to be able to pay special attention to students' emotional needs. Familiarizing themselves with the concept of EI would enable them to enhance learners' emotional literacy through a number of programs, which do not have to be designed as an additional school subject but can be incorporated into other lessons (Zeidner et al., 2009). Implementing emotional intelligence programs into the school curriculum appears to be unavoidable. The desired academic results will be achieved if educational institutions put more emphasis on students' emotional intelligence and do not concentrate predominantly on cognitive ones.

References

- Aziz, R.M.B.A. 2004. Inculcation of Emotional Intelligence in the English as a Second Language Classroom. PhD thesis. Introduction, Universiti Putra Malaysia. <http://psasir.upm.edu.my/61>. Accessed 6 May 2011.
- Brackett, M. and Katulak, N. 2007. Emotional intelligence in the classroom. Skill-based training for teachers and students. In Ciarrochi, J. & Mayer, J. (eds). 2007. *Applying emotional intelligence*. New York, 1–28.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D. and Salovey, P. 2002. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79: 306–320.
- Edannur, S. 2010. Emotional intelligence of teacher educators. *International Journal of Education Science*, 2(2): 115–121.
- Elias, M.J. and Arnold, H. (eds.) 2006. *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks. California: Corwin Press.
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. London: Bloomsbury.
- Greenberg, M.T. and Snell, J.L. 1997. Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. In Salovey, P. and Sluyter, D.J. (eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: BasicBooks, 93–126.
- Hatch, T. and Kornhaber, M.L. 2006. Multiple Intelligences and emotional intelligence: Finding common ground in the classroom. In: Elias, M.J. and Arnold, H. (eds). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks. California: Corwin Press, 35–45.
- Houston, M.N. 1997. Educator's commentary to: Saarni, C. 1997. Emotional competence and self-regulation in Childhood. In Salovey, P. and Sluyter, D.J. (eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: BasicBooks, 67–69.
- Kremenitzer, J.P. 2005. The emotionally intelligent early childhood Educator: Self-reflective urning. *Early Childhood Education Journal*. 33(1): 3–9

- Kusché, C.A. and Greenberg, M.T. 2006. Brain development and social-emotional learning: An introduction for educators. In Elias, M.J. and Arnold, H. (eds). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement. Social-Emotional Learning in the Classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 15–34.
- LeDoux, J. 1999. *The Emotional Brain*. London: Phoenix.
- Matthews, G., Zeidner, M. and Roberts, R.D. 2002. *Emotional Intelligence: Science & Myth*. Cambridge: Bradford Book/MIT Press.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? In Salovey, P. and Sluyter, D.J. (eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: BasicBooks, 3–32
- Mortiboys, A. 2005. *Teaching with Emotional Intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals*. New York: Routledge.
- Nicolini, P. 2010. Training teachers to observation: An approach through multiple intelligences theory. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*. 3(52): 91–98.
- Patti, J. 2006. Addressing social-emotional education in teacher education. In Elias, M.J. and Arnold, H. (eds). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks. California: Corwin Press, 67–75.
- Perkun, R., Goetz, T., Titz, W. and Perry, R.P. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2): 91–105.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. and Furnham, A. 2004. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36: 277–293.
- Saarni, C. 1997. Emotional competence and self-regulation in childhood. In Salovey, P. and Sluyter, D.J. (eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: BasicBooks, 35–69.
- Salovey, P. and Sluyter, D.J. (eds) 1997. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: BasicBooks.
- Śmieja, M. and Orzechowski, J. 2008. *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śmieja, M., Orzechowski, J. and Beauvale, A. 2007. Test Inteligencji Emocjonalnej (TIE 1.0).

Zeidner, M., Matthews, G. and Roberts, R.D. 2009. *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge: The MIT Press.

Appendix 1

Questionnaire

Age.....

Sex.....

Characteristics of the teacher-student relationship

Respond to the following statements using the scale from 1 to 5 where: 1 equals 'strongly disagree' and 5 — 'strongly agree.'

		1	2	3	4	5
1.	I have got a good contact with my teacher.					
2.	I would like to have a better relationship with my teacher.					
3.	The teacher devotes his / her attention equally to all of the students.					
4.	The teacher is of his / her assistance inside and outside the classroom.					
5.	The teacher encourages and motivates students to learn a foreign language.					

6.	The teacher eagerly listens about the students' problems.					
7.	The teacher has a friendly and warm approach to the students.					
8.	The teacher talks to the students in an appropriate way.					
9.	The teacher treats the students with respect.					
10.	The teacher takes an interest in the students.					
11.	The teacher lets the students freely express their thoughts and feelings.					
12.	The teacher takes initiative in showing appropriate interest in a student's private life.					
13.	The teacher takes into account the student's opinion.					
14.	The teacher tries to assist the students who need help.					
15.	The teacher displays empathy towards the students.					
16.	The teacher receptive to constructive criticism in a skillful way.					
17.	The teacher treats fairly all the students.					
18.	The teacher permits 'a free discussion' to take place during the classes.					

Thank you for completing the questionnaire!

Nina Barłózek is a Ph.D. student at Opole University as well as a teacher of English at the Teacher Training College in Częstochowa. She has been an active teacher for ten years teaching English to all age groups. Her main area of interest is emotional intelligence and its influence on EFL. Nina's spare time is devoted to expanding the knowledge about the human brain and its great potential.

CZĘŚĆ 2 – Badania nad procesami uczenia się oraz nauczania języków obcych

PART 2 – Researching foreign language learning and teaching

A comparative analysis of the effects of teaching writing in a foreign language with the application of the deductive and the inductive approach

Łukasz Walterowicz
University of Łódź

Abstract

The aim of this paper is to present and analyse the results of the study which focused on measuring the effectiveness of the deductive and inductive approach in teaching writing in a foreign language. The aim will be achieved through the introduction of a relevant theoretical background, the presentation of the research design, a brief description of the research and finally the presentation and analysis of the outcomes.

Keywords: inductive approach, inductive inference, TEFL, EFL writing

Introduction

The aim of this paper is to present and thoroughly analyse the results of a recent study which focused on the impact of the inductive and deductive approach on the quality of teaching writing during a foreign language course.

The aim of the research discussed in the present paper was to evaluate and compare the effectiveness of the deductive and the inductive approach as applied to teaching writing in a foreign language. The paper deals with providing a theoretical background for the study, the description of the design of the research and analysis of its results.

Since there is apparently no data about the application of the inductive-deductive dichotomy in teaching writing in a foreign language, the researcher will need to adapt previous findings from the field of teaching grammar to the field of teaching writing with strong emphasis on inductive inference.

Theoretical background

Before dealing with the research itself, it is necessary to introduce key concepts fundamental for the understanding of the inductive-deductive dichotomy.

The present paper is based on a set of concepts connected with inductive inference and deductive reference. To comprehend the design and administration of the experiment, it is fundamental to understand the processes of inductive inference and deductive reference.

Inductive inference

Inductive inference is the type of reasoning in which a general rule is hypothesized from examples (Angluin and Smith, 1983). In simple words, it “goes from the specific to the general” (Decoo, 1996: 96). It is often compared to the process of first language acquisition (Decoo, 1996), because it “may be used to provide abstract models of the process of scientific inquiry or the process by which a child acquires its native language” (Angluin and Smith, 1983:262).

Angluin and Smith (1996: 237) stated that inductive inference should not be confused with learning, since induction is a type of reasoning — a means of gaining knowledge, whereas learning is the process of gaining knowledge which may occur through reasoning (Angluin and Smith, 1983: 236).

The inductive approach to teaching foreign languages

An introduction of inductive inference to the process of teaching results in inductive learning. In this type of learning, discovery of the rule occurs through the analysis of examples (Nunan, 1999: 309). Inductive learning is the basis of the inductive approach to teaching

foreign languages. The inductive approach can be described and analysed in terms of a systematic sequence of three stages (Stern, 1992) as presented below:

1. **Introduction** — The teacher assigns their students a new task and presents an exemplary way to deal with the task;
2. **Practice** — The students try to complete the task on the basis of their assumptions connected with the given example;
3. **Rule** — Through inductive inference, the students formulate the rule on the basis of their assumptions. The teacher clarifies the rule.

Deduction and the deductive approach to teaching foreign languages

Deduction is the type of reasoning based on reference, i.e. it goes from the universal to the specific. As far as the process of learning is concerned, deduction is based on the analysis of examples in terms of their compatibility with a rule that was previously introduced (Nunan, 1999: 305).

Within the deductive approach, the teacher formulates the rule explicitly to make sure that the students understand it. Then, through deductive reasoning, the students memorize the application of the particular rule on the basis of provided examples. The deductive approach, as well as its inductive counterpart, can be described and analysed in terms of a systematic sequence of three stages, which are presented below:

1. **Rule** — The teacher explicitly formulates and clarifies the rule;
2. **Example** — The teacher introduces an exemplary way to properly apply the particular rule in actual language use;
3. **Practice** — The teacher assigns their students a new task. The students try to complete the task on the basis of the data presented to them by the teacher. The students deduce the solutions on the basis of their interpretation of the previously provided rule (Stern, 1992).

The deductive-inductive dichotomy — modalities (Decoo, 1996)

The inductive and the deductive approach during their didactic application can be realised in a variety of ways. Decoo (1996) refers to these ways as modalities. There are five major modalities of the deductive and the inductive approach to which Decoo (1996) assigned letters from *A to E*. Modality *A* describes deductive learning, whereas modalities *B*, *C*, *D* and *E* refer to inductive learning.

- Modality *A* — The rule is introduced and explained at the beginning of the learning process and then summarised and memorised on the basis of examples and exercises;
- Modality *B* — Within this variety of the inductive approach, the students are provided with multiple examples first. Then the discovery of the rule is directed by the teacher who asks key questions concerning the examples, and thus the students are guided to infer and formulate the rule;
- Modality *C* — The rule is induced and internalized through extensive practice and analysis of a given structure on the basis of a certain set of examples. After the process of inductive inference, the rule is explained and summarized explicitly by the teacher;
- Modality *D* — The teacher uses material which is structured in such a way that it accelerates the process of inductive reasoning. Through exposure to this material and systematic repetition of a given language pattern, the students will “come to an integrated mastery of the rule” unconsciously (Decoo, 1996: 2);
- Modality *E* — The rule is inferred exclusively through extensive language practice on unstructured authentic material. Inference resembles “natural acquisition” to the maximum extent.

Modalities *D* and *E* played a crucial role in the design of the present research, because the researcher used them as the basis of the modified inductive approach that was the method of teaching during the experiment. The way in which the inductive approach was applied during the experiment can be explained as a combination of these two inductive

inference modalities. The systematic sequence of stages in this modified variety of the inductive approach was realised through practice on unstructured material, introduction of an example and practice on structured material.

The study

The aim of the present study was to evaluate and compare the effectiveness of the deductive and the inductive approach as applied to teaching writing in a foreign language with a particular focus on the products of this writing. The study was designed especially to provide answers to the following questions:

- Does the quality of final products depend on the approach applied to teaching writing?
- Is the inductive approach more effective than its deductive counterpart when it is applied to teaching writing?
- Does the rate of effectiveness of the inductive approach change for the advanced and the intermediate students when it is applied to teaching writing?

The author hypothesised that the quality of the final product would depend on the choice of the deductive or inductive approach. The researcher also expected that the inductive approach would be more effective than the deductive one when applied to teaching writing; and also, that the rate of effectiveness of the inductive approach for the intermediate learners would be higher than that of the advanced learners, namely, the quality of their works would significantly improve with the switch from deductive to inductive instruction and the quality of works written by advanced learners would not be notably affected by the change of the teaching approach.

Participants

The participants of the experiment were thirty three undergraduate first year B.A. students of English philology at the Institute of English Studies, Faculty of Philology at the University of Łódź during their integrated skills English language course. They were divided into three groups, all of which were instructed by the same academic teacher.

The students were streamed through a placement test conducted by the authorities of the Institute at the beginning of the academic year 2012/2013. They were not chosen by the researcher himself.

Twenty-four women and nine men participated in the experiment. Nine students — six women and three men, represented the advanced level — PNJA Semester 2 according to the evaluation system used within the structures of the Institute of English Studies at the University of Łódź. Twenty four students — twenty women and four men, represented the intermediate (PNJA Semester 1) level.

Procedure

The experiment consisted of two stages — the deductive writing stage and the inductive writing stage. The first stage, devoted to deductive writing, consisted of two sessions. The first session concerned teaching how to compose papers in a new genre. The second session was the productive session, during which the participants composed their own papers in a freshly-learned genre in the classroom environment under circumstances resembling an exam.

The first deductive writing session lasted ninety minutes. Participants from each group were instructed how to compose a paper in a yet unknown genre through deductive reasoning. This unknown genre was an opinion essay for the intermediate variant of the course and writing an information sheet for the advanced variant of the course.

This session was divided into three parts and conducted according to the systematic sequence of stages characteristic of deductive reference, as presented below:

1. **Rule** — the rules of composition of an information sheet/opinion essay were explained to the students;
2. **Example** — the students were provided with an exemplary opinion essay/information sheet and a set of useful vocabulary;
3. **Practice** — the students completed textbook exercises connected with composing opinion essays/information sheets and wrote their own opinion essays/information sheets in groups.

The second deductive writing session lasted sixty minutes. During this session, the advanced L2 learners wrote an information sheet and the intermediate L2 learners wrote an opinion essay. The session took place under circumstances resembling an exam — the subjects had to work independently without any external help. The participants could not consult their products during this writing session with the teacher or with one another. After sixty minutes the works were collected. The task for the intermediate group was to write an opinion essay on the following topic:

The dean of our department gave a proposal that all the students should change their shoes before entering the department building. Do you agree with this proposal?

The task for the advanced group was to write an information sheet on one of the two following topics:

1. *How to deal with exam stress?*
2. *How to deal with the symptoms of hangover?*

The second stage of the experiment was devoted to inductive writing. This stage was covered within only one ninety-minute session. The inductive writing session was based on practising a yet unknown genre and teaching it to the participants through the process of inference. During this session, the participants tried to infer a rule and compose a work that would apply to the inferred rule. The circumstances of this session resembled the circumstances of an exam. The students were expected to rely on their own knowledge, experience and creativity.

The application of inductive approach in this session was modified by the researcher in a way that it formed a combination of inductive inference modalities *D* and *E* as defined by Decoo (1996). Thus, systematic sequence of stages in this modified variety of the inductive approach is realised through practice on unstructured material and then introduction of an example to start practice on structured material.

The inductive writing session consisted of five stages which are presented and described below:

1. **Introduction** — the context of the task was introduced with two sets of reading materials prepared for each group. The participants of the intermediate group read an article about

Hangover Heaven service in Las Vegas, USA, advanced students read comments made by the customers about a motel printed out from the Internet;

2. **Task** — the task for the intermediate level was to compose a leaflet which advertises the service on the basis of the information provided in the article, the advanced variant of the task was to write a proposal of changes required to improve the Mountaineer Inn on the basis of customer comments;
3. **Practice on unstructured material** — for thirty minutes both groups of students tried to work without any rules and examples provided;
4. **Example** — after thirty minutes of unstructured practice, the participants were provided with a short information sheet on how to write a good leaflet/proposal;
5. **Practice on structured material** — until the end of the session, the students finished their task on the basis of the provided example.

At first, the teacher provided a context for further tasks. This context material was an article that provided the participants with certain information which they would use in their writing. After twenty minutes of reading, the teacher distributed sheets with a new assignment. This was the examination task presented above. The students were not provided with any additional information except for what was on the sheet. From the moment of distributing the task, the students had thirty minutes to complete it just by themselves not knowing that a sheet with an example would be distributed later on. After another thirty minutes, the students were provided with a short information sheet with pieces of advice on how to write a good leaflet and proposal, respectively. This was a breakthrough in the work of the subjects during this session, because, according to modality *D* by Decoo (1996: 2), providing an example at this point forced rapid inference of unstructured material, so that the material became structured in a way that it accelerated further inferential processes. When the example was provided, the participants were given

another thirty five minutes to finish the final product. After that, the session ended and the final products were collected for evaluation.

Instruments

There were five criteria on the basis of which the researcher assessed the final products:

1. **Topic** — To what extent did the student fulfil the task?
2. **Text mechanics** — How well is the text constructed?
3. **Lexis** — Are the words used appropriately?
4. **Grammar** — Is the text grammatically correct?
5. **General impression** — Is the text logical, comprehensible, coherent and easy in perception?

Every criterion was analysed separately. During the individual analysis of each criterion, the researcher rated each work according to a numerical scale adjusted from 0 to 5 (0 for not satisfactory, 5 for excellent).

Another means of assessment of the final products are grades given by the academic teacher. It is necessary to clarify that these grades did not determine the evaluation conducted by the researcher, as they were unknown to him at the moment of this evaluation. These grades were used only as additional data to compare the teacher's assessment based on university standards of the outcomes of each writing session and to calculate the average grade of the group. Grade point averages calculated for both stages of the research could provide information on how efficient the application of the approach was as far as university assessment standards are concerned.

The summative grade based on the sum of all the individual scores for each criterion gave a basis for an overall score (OVR) which could range from 0 to 25. The overall score signified the quality of the work written.

Results

Figure 1 below presents the average scores of the final products by the 33 participants calculated for each criterion with distinction into deductive and inductive writing stage.

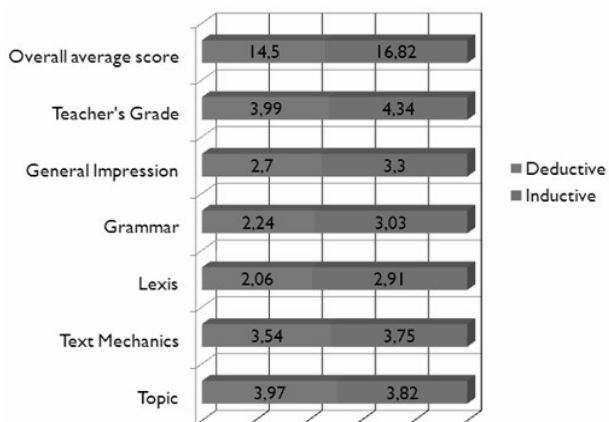


Figure 1. Comparison of the average scores with the specification of each criterion obtained by the students during the two writing sessions.

Quantitative data show that the quality of works written inductively exceeds that of the works written deductively in terms of lexical and grammatical accuracy, structure and general impression. On the other hand, works written deductively scored better on topic, i.e. writers possessed better knowledge of what is expected to be found in their work (cf. Figure 1).

	Inductive	Deductive
Average	16.82*	14.52*
Standard Deviation	3.57	3.84
Standard Error of the Mean	0.62	0.67
Minimum value	10	6
Maximum value	23	21

* a significant correlation which takes the value of $p < 0.05$

Table 1.

Statistical t-test results for the quantitative data calculated for the two average scores obtained during the two writing stages with the specification of detailed data used for calculations.

The average score for deductive writing is 14.52 with a standard deviation of 3.84 and the average score for the inductive writing is 16.82 with a standard deviation of 3.57. The result of the computed student's t-test for this study was $t=3.176$ and $p=0.003$ ($p<0.05$), which implies that the results of the research are statistically significant (cf. Table 1).

The difference between the rate of effectiveness of the two approaches is much clearer in the case of intermediate learners, who scored an average of 17.17 points during inductive writing and 14.33 during deductive writing. The difference is not that clear in the case of advanced learners who scored an average of 15.88 points during inductive and an average of 15.00 points during deductive writing.

According to the qualitative data gathered during the research, twenty three students — 70 per cent of the subjects — seem to learn writing in a foreign language better through inductive inference. Fifteen per cent of the participants — five students — seem to learn better with the deductive approach. The remaining five subjects (15 per cent of the group) learn equally well with both approaches.

By means of a detailed comparative analysis of the results of the research, it has been made explicit that the inductive approach is highly effective when it is applied for teaching writing in a foreign language.

Summary and conclusions

According to the results, the quality of the final product depends on the approach applied, since the scores for the two approaches were different (cf. Figure 1). Also, as the researcher expected, the inductive approach appeared to be more effective than the deductive one in teaching writing. Finally, the rate of effectiveness of the inductive approach for the intermediate learners differs from that of the advanced learners and indeed, the quality of works by the intermediate learners significantly improved with the change of the approach.

In the present study, the inductive approach appears to be more effective in the group of intermediate rather than advanced learners. For the advanced learners, the difference between the effectiveness of application of the inductive and deductive approach was almost invisible. This

may be explained by the fact that highly motivated adult learners learn effectively through deduction (Rivers, 1975).

During inductive writing, the participants scored lower on the understanding of the topic than during the deductive stage (cf. Figure 1). This may confirm a statement by Tarsoly and Valijärvi (2012) that during inductive learning the aim of the task is not always comprehensible for the learners.

Limitations of the study

The present inquiry, despite yielding statistically significant results (cf. Table 1), may be considered rather as a pilot study for further research than a complete independent work. The overall global outcome of the experiment confirms the domination of the effectiveness rate of the inductive approach. In terms of this study, this result is explicit; however there were only thirty three participants and the number of women as well as the number of the intermediate learners excessively surpassed the number of men and the number of advanced learners. Furthermore, the final products provided by the students were analysed and assessed just by the researcher himself according to a set of criteria which was as well developed by him. If there were more assessors, there would be a possibility that the results might have appeared slightly different.

Suggestions for further study

There are some crucial issues concerning the inductive approach which still need to undergo analysis; for instance, how to reduce the risk for the learners of getting overwhelmed by the process of learning during structured inductive inference and also to increase their sense of security during the process of inductive learning (Tarsoly and Valijärvi, 2012).

As for the field of teaching writing in a foreign language, an experiment similar to the one carried out for this paper could be conducted on other group of subjects; for instance, on younger learners in primary and junior high school. The basis for such a study could be an assumption by Rivers that the inductive approach is especially well-adjusted for young learners (1975).

References

- Angluin, D., Smith, C.H. 1983. Inductive inference: Theory and methods. *ACM Computing Surveys*. 15(3): 237–269.
- Decoo, W. 1996. The induction-deduction opposition ambiguities and complexities of the didactic reality. *International Review of Applied Linguistics*. 34(2), 95–118.
- Nunan, D. 1999. *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Rivers, W. 1975. *A practical guide to the teaching of French*. New York, U.S.: Oxford University Press.
- Stern, H.H. 1992. *Issues and options in English language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tarsoly, E. & Valijärvi, R.L. 2012. Exploring inductive and deductive methods in teaching reading skills in Finnish and Hungarian. Unpublished paper presented at Sustaining a Global Society: Languages of the Wider World. School of Oriental and African Studies, Russell Square Campus, London.

Łukasz Walterowicz is an M.A. student, a member of the PsychoLinguistic Open Team and a writing tutor in the English wRiting Improvement Center at the University of Łódź, Faculty of Philology. His research interests include TEFL methodology and inductive inference as a means of teaching.

Wpływ wybranych technik nauczania na przyswajanie znaczenia słów — fałszywe kognaty

The influence of the teaching techniques on the acquisition of the words` meanings in the case of false cognates

Olga Majchrzak
Uniwersytet Łódzki

Abstract

The aim of the study was to verify whether the use of the mother tongue when teaching lexical items — false friends in particular — in the foreign language is beneficial to students. It was proved that the methods which require the exclusive use of the target language without referring to the equivalents in the native language lead to better retention of the words` meanings in the case of false cognates; however, the importance of techniques of practising new lexical items shall not be ignored. The consequences of using only the target language need further studies as it was observed that students taught with the exclusive use of English were not as sensitive towards transfer errors as students taught with the help of Polish equivalents.

Abstrakt

Celem niniejszego badania było sprawdzenie, czy używanie języka ojczystego przy nauczaniu słownictwa obcojęzycznego, a w szczególności fałszywych kognatów, jest niekorzystne dla ucznia. Wykazano, że metody nauczania wykorzystujące wyłącznie język obcy na zajęciach bez odwoływania się do polskich odpowiedników podczas nauczania słownictwa, skutkują trwalszym zapamiętywaniem znaczenia danego słowa w przypadku fałszywych kognatów. Niewątpliwie wpływ mają na to również techniki pozwalające przeciwzyć wprowadzone słownictwo. Dalszych badań wymagają konsekwencje stosowania wyłącznie języka obcego

— zauważono, że uczniowie nauczani wyłącznie za pomocą języka obcego nie byli tak wrażliwi na błędy transferowe jak ich koledzy z grupy nauczanej za pomocą polskich odpowiedników.

Autorka ma nadzieję, że wyniki prezentowanego badania przyczynią się do lepszego zrozumienia efektów, jakie odnoszą różne metody nauczania w przypadku nauczania słownictwa, a samo badanie, być może, okaże się punktem wyjścia dla dokładniejszych badań traktujących o metodach nauczania słownictwa ogólnie lub też koncentrujących się na słowach o podobnej formie.

Słowa kluczowe: nauczanie słownictwa obcojęzycznego, fałszywi przyjaciele / fałszywe kognaty, transfer językowy

Wstęp

W sposobach nauczania słownictwa obcojęzycznego dokonały się znaczące zmiany. Już dawno odeszło się od typowego dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej objaśniania wszystkich jednostek leksykalnych z języka obcego za pomocą języka rodzimego. Zmiana nastąpiła także w metodach komunikacyjnych. Co prawda nadal głównym celem nauczania języka obcego jest komunikacja w tymże języku, niemniej jednak dopuszcza się większą swobodę dotyczącą używania języka rodzimego jako pomocy podczas nauczania języka obcego. Jest to widoczne w szczególności na końcowym etapie prezentacji nowego materiału, kiedy ucznia prosi się o podanie rodzimego odpowiednika do zaprezentowanej — i wytłumaczonej uprzednio w języku obcym — jednostki leksykalnej.

Pamiętać jednak należy, iż przyswajanie słownictwa obcojęzycznego jest nierozdzielnie związane z pewnymi trudnościami. Nation (1990) wyróżnia trzy główne problemy mające wpływ na zapamiętywanie słownictwa. Po pierwsze, jest to wcześniejsze doświadczenie w języku angielskim i rodzimym (w naszym przypadku będzie to język polski). Do kategorii tej zaliczają się tzw. fałszywi przyjaciele¹, czyli słowa mające

1 *Fałszywi przyjaciele* (ang. *false friends*) — pojęcie to, stosowane za Rusieckim (2002), oznacza przeniesienie danej jednostki leksykalnej z jednego języka do drugiego, podczas gdy jej praw-

podobną formę ortograficzną, ale różniące się znaczeniem. Uczniowie, w szczególności na niższych poziomach zaawansowania (Taylor, 1975; Remblewska, 2010), mogą transferować znaczenie nowych słów na podstawie ich formalnych odpowiedników w innym języku. Innym znaczącym aspektem utrudniającym naukę słownictwa jest sposób nauczania. Prezentowanie słów o podobnej formie ortograficznej lub o zbliżonym znaczeniu może utrudnić uczniowi przyswojenie nowej jednostki leksykalnej. Uczeń zapamięta, że skoro słowa prezentowane były razem, to albo ich znaczenie jest zbieżne, albo istnieje różnica pomiędzy nimi, której nie jest w stanie sobie przypomnieć.

Bardzo ważnym aspektem nauczania słownictwa jest prezentowanie go w kontekście. Nation (1990) twierdzi, iż nauczyciel powinien poświęcać więcej czasu na zadania ćwiczące użycie języka niż na ćwiczenia pozbawione kontekstu. Radzi się więc, aby zamiast zdekontekstualizowanej listy słówek korzystać z ćwiczeń na rozumienie tekstu pisanego czy słuchanego na zajęciach, co przyczynia się do poznawania oraz utrwalania słownictwa w kontekście, ponieważ „spotykane słów w kontekście i używanie ich do wyrażania poglądów stwarzają najwięcej możliwości do nauki słownictwa” (Nation, 1990: 6).

Celem niniejszego badania było sprawdzenie, czy używanie języka ojczystego przy nauczaniu słownictwa obcojęzycznego, a w szczególności fałszywych kognatów, jest niekorzystne dla ucznia. Autorkę tekstu interesowało także zweryfikowanie, czy nauczanie poprzez prezentowanie zdekontekstualizowanej listy słówek skutkuje częstszym transferem niż nauczanie w kontekście oraz która metoda nauczania fałszywych kognatów jest bardziej efektywna. Na koniec zasugerowane zostaną wstępne implikacje dla nauczania słownictwa. Autorka odniesie się także do zastrzeżeń i wątpliwości dotyczących samych założeń oraz przeprowadzenia badania.

dziwe znaczenie jest źle interpretowane przez użytkowników języka docelowego. W niniejszym artykule termin *fałszywi przyjaciele* będzie stosowany wymiennie z terminem *fałszywe kognaty* (ang. *deceptive cognates*), ponieważ to nie pochodzenie słów, ale ich forma ortograficzna oraz znaczenie stanowią przedmiot niniejszej analizy.

Metoda

Podmioty badania

Do niniejszego badania zaproszono osoby nieznające wybranych fałszywych kognatów. Byli to uczniowie dwóch łódzkich liceów ogólnokształcących, uczęszczający do klasy pierwszej lub drugiej. Ich wiek szacuje się na 16–17 lat; prezentowany poziom języka angielskiego można by określić jako poziom samodzielności (B2). Uczniowie podzieleni zostali na dwie grupy badawcze: uczniowie uczęszczający do I Liceum Ogólnokształcącego nauczani byli wyłącznie za pomocą języka angielskiego. Natomiast uczniom IV Liceum Ogólnokształcącego fałszywe kognaty prezentowane były zarówno z wykorzystaniem języka angielskiego, jak i polskiego. Stąd pierwsza grupa określana będzie jako grupa angielska, a druga jako polsko-angielska. Poniższa tabela prezentuje liczebność każdej z grup, z rozróżnieniem płci badanych.

Grupa	Liczba chłopców	Liczba dziewczyn	Razem
Angielska	13	28	41
Polsko-angielska	13	17	30
Razem	26	45	71

Tabela 1.

Podmioty badania

Pamiętać należy, iż ze względu na fakt, że do badania potrzebne były osoby nieznające prezentowanych kognatów, liczba uczniów może być różna w zależności od danego fałszywego kognatu. Wynika to z tego, iż w badaniu brano pod uwagę jedynie te osoby, które podały niepoprawne znaczenie prezentowanych słów lub nie podały żadnej odpowiedzi.

Materiały i instrumenty badawcze

Do badania wykorzystano dwa instrumenty badawcze — pre-test i post-test, a także specjalnie opracowane plany zajęć. Pre-test oraz post-test (zob. załącznik 1.) były identyczne dla obu grup. Ich zadanie polegało na sprawdzeniu, czy uczniowie znają prezentowane fałszywe kognaty. Było

to niezbędne dla przeprowadzenia dalszej procedury oraz późniejszego porównania wyników. Pre-test oraz post-test składał się ze zdekontekstualizowanej listy 11 fałszywych kognatów do przetłumaczenia z języka angielskiego na polski. Pomimo zwiększonego ryzyka transferu wynikającego z takiego przedstawienia słów, lista wydawała się być najefektywniejszym sposobem sprawdzenia znajomości wybranych słów.

W celu zmierzenia efektywności wybranych metod nauczania fałszywych kognatów, zaprojektowano dwa plany lekcji. Opierają się one na zaobserwowanych u różnych nauczycieli języków obcych metodach nauczania. W przypadku *native speakerów słownictwo*, a w szczególności *fałszywe kognaty*, nie będą wprowadzane z wykorzystaniem języka polskiego ze względu na fakt, iż *rodowity mówca nauczanego języka najprawdopodobniej nie będzie dysponował wystarczającą wiedzą niezbędną do dokonania takiego porównania*. Stąd też każda nowa jednostka leksykalna będzie prezentowana przy pomocy języka docelowego poprzez podawanie synonimów, definicji, antonimów czy w podobny sposób. Na bazie takiego stylu nauczania zaprojektowano plan zajęć (zob. załącznik 2.), według którego uczniowie skupiali się nie tylko na poznawaniu nowego słownictwa, ale także na innych umiejętnościach, takich jak rozumienie tekstu czytanego. Uczniowie starali się odgadnąć znaczenie słów z kontekstu.

Natomiast grupa polsko-angielska nauczana była zarówno za pomocą języka polskiego, jak i angielskiego. Plan lekcji dla tej grupy opierał się na zaobserwowanym stylu nauczania charakterystycznym dla nauczycieli posługujących się tym samym językiem pierwszym, co ich uczniowie. Plan lekcji skupiał się na porównaniu fałszywych kognatów w obu językach, a ćwiczenia polegały w głównej mierze na tłumaczeniu zdań.

Powyższe plany lekcji opierały się na stosowanych przez nauczycieli stylach nauczania słownictwa obcojęzycznego. Nic, co nie znajduje zastosowania w praktyce, nie znalazło się w niniejszym badaniu. Stąd też wykluczyć należy jakiegokolwiek wątpliwości natury etycznej.

Procedura badawcza

Badanie przeprowadzono w okresie od listopada 2009 roku do stycznia 2010 roku. Najpierw przeprowadzono pre-test, po którym następowała

właściwa lekcja. Tydzień później sprawdzano utrzymanie znaczenia nauczanych fałszywych kognatów za pomocą post-testu.

Badanie przeprowadzono podczas regularnych zajęć językowych. Instrukcje dotyczące pre- i post-testów podawane były w języku polskim, aby zminimalizować ryzyko popełnienia błędu wynikającego z ich niezrozumienia. Uczniowie nie byli oceniani za rozwiązanie testów.

Wyniki

Błędy transferowe

Na diagramie 1. zaprezentowano wyniki z pre-testów dla obu grup. Będą one potrzebne do późniejszego porównania wyników.

Jak widać, różnice pomiędzy obiema grupami nie są znaczne: w grupie polsko-angielskiej błędy transferowe stanowią łącznie 69% wszystkich odpowiedzi, a w przypadku grupy angielskiej — 71%. Najbardziej problematycznym słowem dla obu grup było *actual*. Natomiast słowem, którego znaczenie było transferowane najrzadziej jest *rumour*.

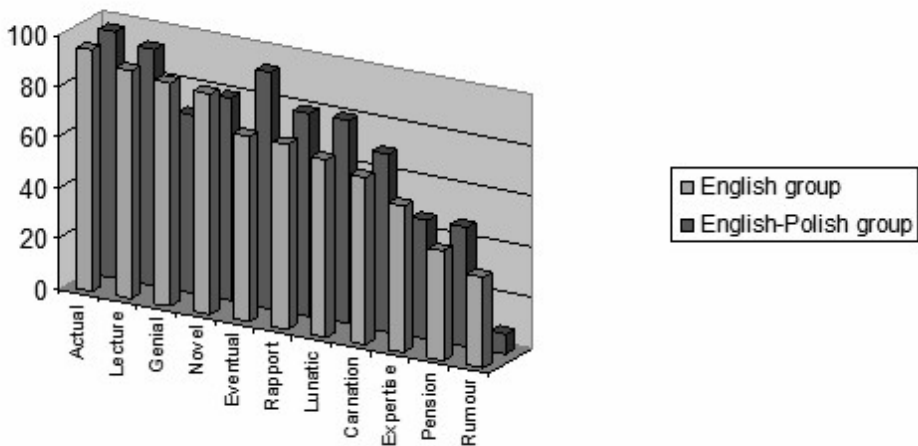


Diagram 1.

Błędy transferowe (wyniki z pre-testów — obie grupy)

Jak widać na diagramie 2., w post-testach liczba błędów transferowych wyraźnie się zmniejszyła. Jest to widoczne w szczególności w przypadku grupy polsko-angielskiej, co nie do końca zgadza się z założeniami autora. Grupa polsko-angielska popełniła bowiem łącznie 11% błędów transferowych w post-testach, podczas gdy grupa angielska takich błędów zrobiła aż 24%. Różnica ta może być jednak w pewnym stopniu wytłumaczona, jeśli weźmie się pod uwagę poprawne odpowiedzi oraz luki. Co więcej, to grupie polsko-angielskiej zasugerowano cel badania. Gdyby grupa angielska również była świadoma przedmiotu badania, być może wyniki wyglądały nieco inaczej.

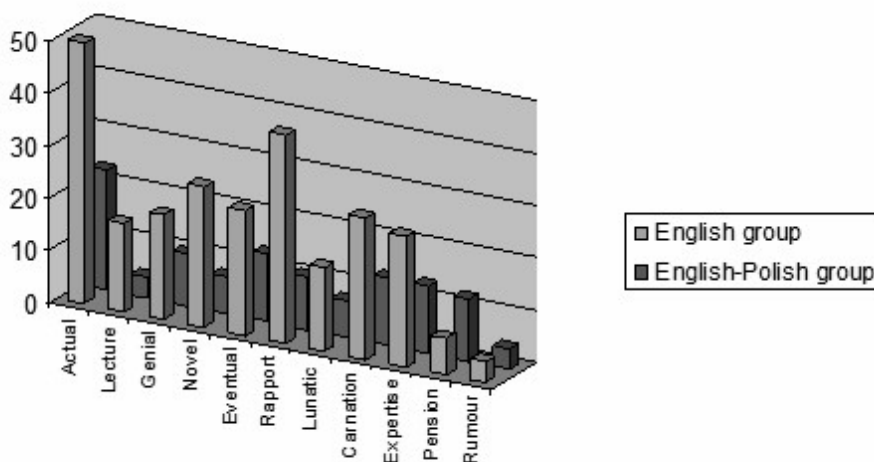


Diagram 2.

Błędy transferowe (wyniki z post-testów — obie grupy)

Z pewnością przeprowadzona lekcja spowodowała, iż uczniowie wykazali większą wrażliwość na słowa o podobnej formie ortograficznej. Niemniej jednak, aby stwierdzić, czy liczba błędów transferowych jest wynikiem utrzymania właściwego znaczenia czy też obawą przed popełnieniem błędu, potrzebna jest analiza wyników włączających poprawne odpowiedzi.

Poniżej przedstawiona jest tabela pokazująca, w jaki sposób zmienił się rozkład fałszywych kognatów na podstawie popełnianych błędów transferowych.

Najtrudniejszym słowem zarówno w pre- jak i post-teście okazało się słowo *actual*. Pomimo zaprezentowania właściwego znaczenia tego fałszywego kognatu, zapamiętanie go stanowiło dla uczniów nadal niemały problem. Ponadto grupa, która popełniła mniej błędów transferowych, to grupa polsko-angielsko. Nie popiera to hipotezy autorki. Niemniej jednak nie przesądza też faktu, iż ta sama grupa podała więcej poprawnych odpowiedzi.

Słowem, które okazało się najmniej problematyczne dla obu grup, jest *rumour*. Jego polski odpowiednik to słowo jasne znaczeniowo oraz dalekie od mylnego znaczenia sugerowanego przez podobną formę ortograficzną. Słowo *actual* nie było tak wyraźne pod względem znaczeniowym; co więcej, jego polski odpowiednik nie był łatwy do przywołania czy zapamiętania. Stąd wysoki transfer w przypadku słowa *actual*, a niewielki przy *rumour*. Są to jedyne słowa, które utrzymały swoją pozycję w tak przejrzysty sposób. Pozostałe słowa zmieniały swoje miejsce w hierarchii trudności.

Pre-test		Post-test	
Grupa angielska	Grupa polsko-angielska	Grupa angielska	Grupa polsko-angielska
<i>actual</i>	<i>actual</i>	<i>actual</i>	<i>actual</i>
<i>lecture</i>	<i>lecture</i>	<i>rapport</i>	<i>eventual</i>
<i>genial</i>	<i>eventual</i>	<i>carnation</i>	<i>carnation</i>
<i>novel</i>	<i>novel</i>	<i>novel</i>	<i>expertise</i>
<i>eventual</i>	<i>rapport</i>	<i>expertise</i>	<i>pension</i>
<i>rapport</i>	<i>lunatic</i>	<i>eventual</i>	<i>rapport</i>
<i>lunatic</i>	<i>genial</i>	<i>genial</i>	<i>genial</i>
<i>carnation</i>	<i>carnation</i>	<i>lecture</i>	<i>novel</i>
<i>expertise</i>	<i>expertise</i>	<i>lunatic</i>	<i>lunatic</i>
<i>pension</i>	<i>pension</i>	<i>pension</i>	<i>lecture</i>
<i>rumour</i>	<i>rumour</i>	<i>rumour</i>	<i>rumour</i>

Tabela 2.

Hierarchia trudności fałszywych kognatów (na podstawie błędów transferowych)

Poprawne odpowiedzi

Na diagramie 3. prezentowane są wyniki dotyczące poprawnych odpowiedzi dla obu grup z post-testów.

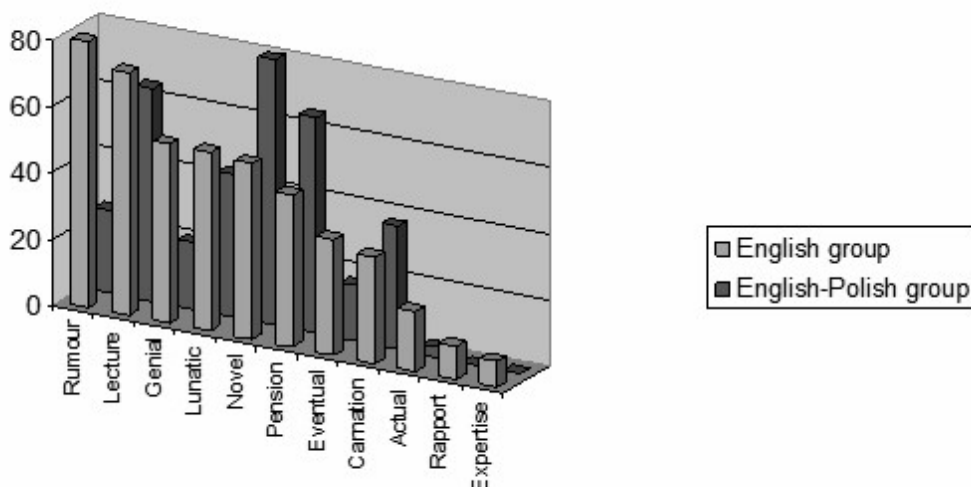


Diagram 3.

Poprawne odpowiedzi (wyniki z post-testów — obie grupy)

W porównaniu z wcześniejszymi wynikami można zaobserwować, że te fałszywe kognaty, w przypadku których uczniowie popełnili najmniej błędów transferowych, zebrały największą liczbę poprawnych odpowiedzi. Nie jest to niestety prawdziwe dla sytuacji odwrotnej — najwięcej błędów transferowych dla danego fałszywego kognatu nie równało się najmniejszej liczbie poprawnych odpowiedzi. Przykładem może tu być słowo *actual*, w przypadku którego uczniowie popełnili bardzo dużo błędów transferowych, ale mimo wszystko były słowa, które okazały się trudniejsze w momencie przywoływania prawdziwego znaczenia. Najtrudniejszymi słowami okazały się *expertise* i *rapport*. Żaden uczeń z grupy polsko-angielskiej nie podał poprawnego odpowiednika tych słów.

Niemniej jednak ogólna tendencja pokazuje, iż to grupa angielska udzieliła więcej poprawnych odpowiedzi, bo aż 40%, w porównaniu do grupy polsko-angielskiej, gdzie wynik ten wyniósł 30%. Było to prawdziwe dla wszystkich kognatów oprócz *carnation*, *pension* i *novel*. Można to wytłumaczyć sposobem, w jaki prezentowane były fałszywe kognaty. W przeciwieństwie do grupy polsko-angielskiej, grupa angielska była odpowiedzialna za proces nauczania. Bardziej szczegółowa analiza wyników będzie omówiona w sekcji 4.

Poniżej prezentowana jest tabela przedstawiająca hierarchię wybranych fałszywych kognatów na podstawie poprawnych odpowiedzi. Można zaobserwować, iż trzy najtrudniejsze słowa są wspólne dla obu grup. Są to *expertise*, *rapport* i *actual*. Natomiast nie istnieje taka zgodność w przypadku fałszywych kognatów uznanych za względnie łatwe. Słowem, które okazało się najmniej problematyczne dla grupy angielskiej, jest *rumour*, natomiast wyniki grupy polsko-angielskiej pokazują, że słowo, które nie przysporzyło większych problemów, to *novel*.

English group	English-Polish group
<i>rumour</i>	<i>novel</i>
<i>lecture</i>	<i>pension</i>
<i>genial</i>	<i>lecture</i>
<i>lunatic</i>	<i>lunatic</i>
<i>novel</i>	<i>carnation</i>
<i>pension</i>	<i>rumour</i>
<i>eventual</i>	<i>genial</i>
<i>carnation</i>	<i>eventual</i>
<i>actual</i>	<i>actual</i>
<i>rapport</i>	<i>rapport</i>
<i>expertise</i>	<i>expertise</i>

Tabela 3.

Hierarchia trudności fałszywych kognatów (na podstawie poprawnych odpowiedzi)

Luki

Diagram 4. prezentuje rozkład luk dla grupy angielskiej zarówno w pre-testach, jak i w post-testach.

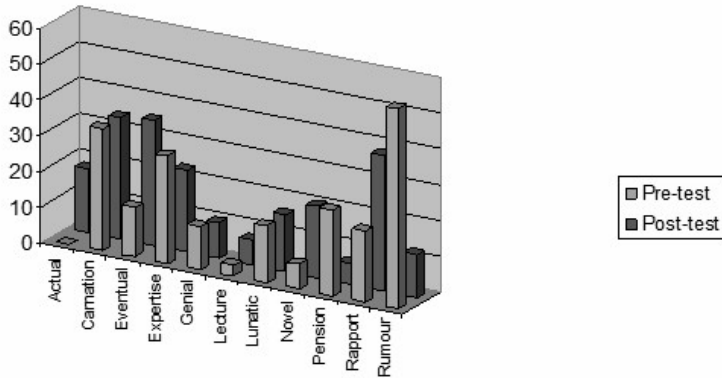


Diagram 4.

Rozkład luk (grupa angielska — wyniki z pre- i post-testów)

W przypadku grupy angielskiej nie można mówić o określonej tendencji. Niektóre fałszywe kognaty zaowocowały większą liczbą luk w pre-, a niektóre w post-testach.

Poniżej prezentowane są wyniki dla grupy angielsko-polskiej. Tutaj rozkład luk jest regularniejszy.

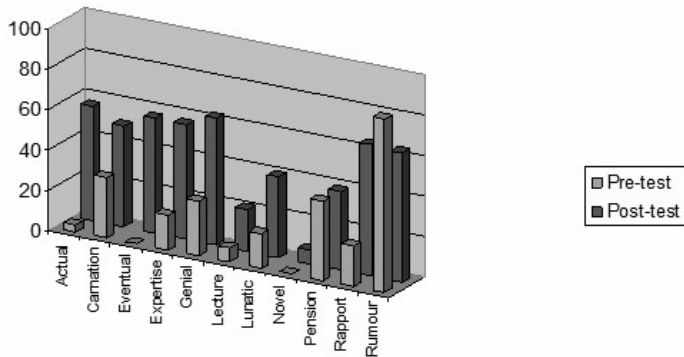


Diagram 5.

Rozkład luk (grupa polsko-angielska — wyniki z pre- i post-testów)

W grupie polsko-angielskiej w momencie podawania prawdziwego znaczenia więcej osób zostawiło luki w post-testach niż w pre-testach (wyłączając słowo *rumour*). Różnica w lukach jest znacząca — w większości przypadków dwukrotnie większa niż w przypadku pre-testu. Jest to zapewne wynik nabycia wrażliwości na słowa o podobnej formie ortograficznej po przeprowadzonej lekcji. Niemniej jednak zwiększona wrażliwość nie przekłada się tu na utrzymanie znaczenia, a raczej mniejszą liczbę błędów transferowych.

Poniższy diagram przedstawia rozkład luk w post-testach dla dwóch grupach.

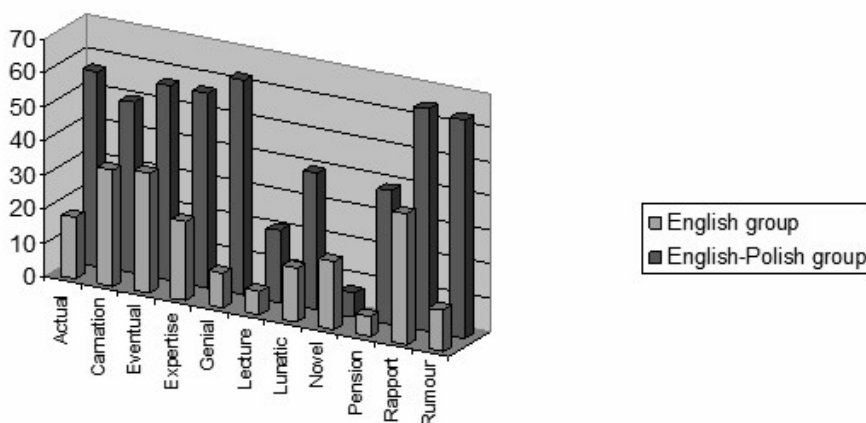


Diagram 6.

Rozkład luk (wyniki dla obu grup z post-testów)

Wyraźnie widać, że grupa angielska zostawiła o wiele mniej luk w momencie podawania znaczenia niż grupa polsko-angielska, za wyjątkiem słowa *novel*. Różnica wynosi 22% pomiędzy grupami. Niemniej jednak tendencja jest podobna dla obu grup — liczba luk wzrosła, z tą różnicą, że w grupie angielskiej bardzo nieznacznie, bo o jedyne 2%, a w grupie polsko-angielskiej aż dwukrotnie. Potwierdza to niewątpliwie, że lekcja na temat fałszywych kognatów uczyniła uczniów bardziej wrażliwymi na

słowa o podobnej formie ortograficznej. Jednakże grupie polsko-angielskiej, pomimo zwiększonej wrażliwości na potencjalne niebezpieczeństwo popełnienia błędu, nie udało się zapamiętać znaczenia w takim stopniu, jak zrobiła to grupa angielska.

Ogólne tendencje

Poniższy diagram przedstawia ogólne tendencje na trzech płaszczyznach: błędów transferowych, poprawnych odpowiedzi i luk.

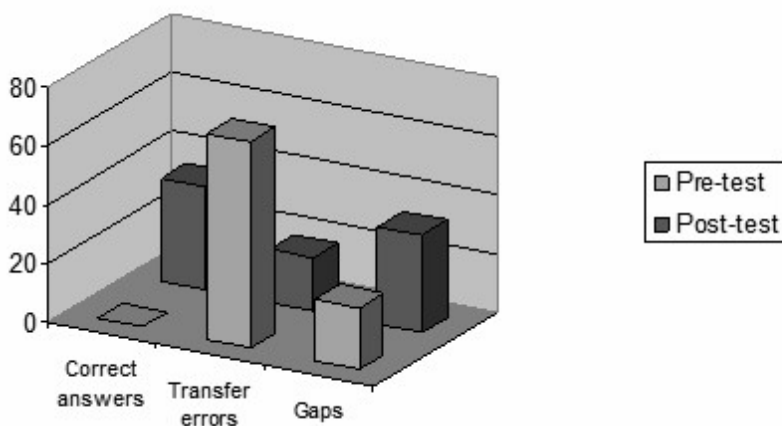


Diagram 7.
Ogólne tendencje

Jak już wspomiano wcześniej, do badania włączono tylko te osoby, które nie znały prawdziwego znaczenia fałszywych kognatów. Stąd 0% poprawnych odpowiedzi w pre-testach. Natomiast w post-testach liczba poprawnych odpowiedzi wzrosła o 35% dla obu grup łącznie. Wzrost zanotowano także w przypadku luk. Nawet jeśli uczniowie nie potrafili przypomnieć sobie prawidłowego znaczenia danego fałszywego kognatu, można wnioskować, że wiedzieli oni, iż znaczenie prezentowanego słowa nie jest zbliżone do jego formalnego odpowiednika w drugim języku.

W kwestii błędów transferowych wyniki potwierdziły początkowe przypuszczenia autora. Uczniowie, nawet jeśli nie przyswoili

sobie poprawnego znaczenia, byli świadomi niebezpieczeństwa wynikającego z przetransferowania znaczenia słowa o zbliżonej formie ortograficznej z innego języka.

Dyskusja

Prezentowane powyżej wyniki badania mogą rodzić pytania i wątpliwości natury etycznej. Dotyczyć one mogą zarówno racji, jakimi kierował się autor podczas konstruowania badania, materiałów czy też kwestii dotyczących (nie)uwzględnienia wszystkich zmiennych podczas analizy wyników i wyciągania wniosków. Celem autorki jest zatem wytłumaczenie, dlaczego dokonano wyboru takich, a nie innych technik nauczania fałszywych kognatów oraz czym się przy tym wyborze kierowano.

Warto zatem raz jeszcze przybliżyć różnicę pomiędzy lekcją prowadzoną w grupie angielskiej a polsko-angielskiej. Otóż grupa angielska najpierw skupiała się na rozumieniu globalnym prezentowanego tekstu. Natomiast grupa polsko-angielska poznawała kognaty jako pozbawione kontekstu słowa. To właśnie wysiłek włożony w rozszyfrowanie znaczenia danego słowa na podstawie kontekstu, jak również późniejsze ćwiczenia skupiające się na funkcjonowaniu w ramach danego języka pozwoliły na osiągnięcie lepszych wyników niż w przypadku grupy polsko-angielskiej. Ta z kolei poznawała znaczenie fałszywych kognatów na podstawie tabeli porównawczej, która zestawiała zarówno prawdziwe, jak i mylne znaczenie wybranych jednostek leksykalnych. Znaczenia te prezentowane były za pomocą języka pierwszego, czyli polskiego. Z wcześniej prowadzonych badań (Laufer, 1989; Arabski, 1997; Ringbom, 2006) wiadomo, że jednostki leksykalne o podobnej formie ortograficznej zwiększają ryzyko transferu znaczenia danego słowa. Zatem na prezentowane wyniki mogły mieć wpływ dwa czynniki — zarówno płaszczyzna językowa, na jakiej funkcjonowali uczniowie, jak i kontekst poznawania danego słownictwa.

Pierwszym czynnikiem jest bez wątpienia język, jaki dominował na zajęciach. Dla grupy angielskiej językiem tym był angielski. Wszystkie instrukcje, polecenia, materiały oraz interakcja na poziomie klasy odbywała się w języku angielskim. Nauczyciel nie używał języka polskiego, nie reagował także na zadawane przez uczniów pytania w języku polskim. Nato-

miast mogło się zdarzyć, że uczniowie wymieniali się poglądami na temat znaczenia danych słów w języku polskim. Z oczywistych względów nie można było zapobiec tej sytuacji.

Natomiast grupa polsko-angielska funkcjonowała na dwóch płaszczyznach językowych — co prawda wszystkie instrukcje oraz interakcja na poziomie klasy odbywały się w języku angielskim, ale zadania nie tylko dopuszczały, ale wręcz sugerowały użycie języka polskiego. Prezentowane słowa były nieustannie zestawiane z ich zarówno poprawnymi, jak i mylnymi odpowiednikami w drugim języku. Mogło to skutkować powstaniem połączeń pomiędzy formalnie podobnymi jednostkami leksykalnymi, co niekiedy prowadziło do podania błędnego znaczenia, ale do niemożności sprecyzowania, na czym polega trudność wybranych jednostek.

Drugim czynnikiem mogącym mieć wpływ na rozkład wyników, a w szczególności prawdziwych odpowiedzi, jest sposób prezentowania fałszywych kognatów. W przypadku grupy angielskiej poznanie prawdziwego znaczenia fałszywych kognatów nie różniło się niczym od typowej lekcji, podczas której uczniowie poznają znaczenie nowego słownictwa na podstawie tekstu czytanego bądź słuchanego. Natomiast w przypadku grupy polsko-angielskiej uczniowie poznawali właściwe znaczenie prezentowanych słów tak, jak czasami prezentuje się je na zajęciach w formie dodatkowej lekcji wykraczającej poza program, czyli w tabeli skupiającej się na pokazaniu różnic pomiędzy prezentowanym słownictwem. Jak wiadomo, możliwość odgadnięcia znaczenia na podstawie kontekstu przyczynia się do większego utrzymania znaczenia niż samo jego przeczytanie. Różnica polega na wysiłku włożonym w rozszyfrowanie znaczenia danego słowa na początkowym etapie jego poznawania. Podsumowując, w przypadku grupy polsko-angielskiej uczniowie nie dość, że nie uczestniczyli w odkrywaniu znaczenia wybranych jednostek leksykalnych, to dodatkowo zostały im zaprezentowane błędne odpowiedniki w języku polskim, co mogło nasilić efekt uznania wybranych jednostek za wyjątkowo trudne.

Niemniej jednak dwa wykorzystane w badaniu podejścia opierały się na metodach wykorzystywanych na zajęciach języka angielskiego zarówno w szkołach państwowych, jak i językowych. Tak jak już zostało wspomniane wcześniej, nauczyciel, który posługuje się tym samym językiem

pierwszym, co jego uczniowie, najczęściej w momencie prowadzenia lekcji na temat fałszywych kognatów skorzysta z metody wykorzystywanej w przypadku grupy polsko-angielskiej, a mianowicie tabeli porównawczej. Jest ona także dostępna w niektórych słownikach bilingwalnych jako sygnalizator potencjalnych problemów, z jakimi może się zetknąć uczący się języka angielskiego władający językiem polskim jako językiem pierwszym. Natomiast nauczyciel, którego językiem rodzimym jest język, którego naucza, nie zdecydowałby się na przeprowadzenie takiej lekcji ze względu na fakt, iż nie jest on świadomy różnic występujących pomiędzy dwoma językami.

Implikacje dla nauczania słownictwa

Prezentowane wyniki pozwalają wnioskować, iż uczniowie nauczani za pomocą formalnych odpowiedników z drugiego języka stali się bardziej wrażliwi na *fałszywe kognaty*. Niemniej jednak nie przełożyło się to na lepsze utrzymanie znaczenia. Natomiast osoby uczone z wyłącznym wykorzystaniem języka angielskiego lepiej zapamiętały znaczenie poszczególnych fałszywych kognatów. Tym samym, grupa polsko-angielska zapamiętała mniej słów niż grupa angielska, co mogło być związane nie tylko z używanym językiem, ale także kontekstem, w jakim spotkali oni wybrane słowa.

Z drugiej strony grupa angielska nie znała właściwego celu lekcji. Uczniowie nie wiedzieli, że lekcja skupia się na nauczaniu fałszywych kognatów. Dlatego też uczniowie w momencie pisania post-testu, kiedy nie mogli sobie przypomnieć prawdziwego znaczenia danego słowa, mogli transferować na podstawie formy ortograficznej. Nie uświadomiono im bowiem, tak jak grupie polsko-angielskiej, że niektóre słowa mogą mieć podobną formę ortograficzną, jednocześnie różniąc się znaczeniem.

Najnowsze metody nauczania powoli zaczynają coraz częściej wplatać język rodzimy podczas zajęć językowych, na szczęście w ograniczonym stopniu. Trzeba jednak zaznaczyć, że użycie języka pierwszego powinno być dobrze przemyślane i stosowane w wyjątkowych sytuacjach. Nie tylko prezentacja materiału, ale także etap jego utrwalania, powinny odby-

wać się w języku docelowym. Częste przełączanie się pomiędzy językami, w szczególności podczas nauki słownictwa, może skutkować umacnianiem się połączeń pomiędzy danymi parami jednostek leksykalnych, które oprócz, np. podobnej formy, nie posiadają innych cech wspólnych. Natomiast funkcjonowanie w jednym języku pozwala wypracować myślenie w tymże języku, co w konsekwencji przyspiesza proces nauki.

Warto także pamiętać, iż celem nauczania słownictwa nie powinna być próba zasygnalizowania potencjalnych trudności, co w konsekwencji mogłoby prowadzić do wyeliminowania błędów. Celem powinna być komunikacja w języku docelowym. Dlatego zamiast przedstawiania uczniom listy słówek, nauczyciel powinien skupić się na pokazaniu im, w jakim kontekście można użyć danego słownictwa oraz zachęcić do korzystania z nowo przyswojonych słówek, nawet pomimo początkowych błędów.

Bibliografia

- Arabski, J. 1997. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk.
- Laufer, B. 1989. A factor of difficulty in vocabulary learning — Deceptive transparency. In Nation, P. and Carter, R. (eds) 1989. *Vocabulary Acquisition*. Amsterdam: Free University Press, 10–20.
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Remblewska, O. 2010. The influence of the mother tongue on lexis in second language production — a study of deceptive cognates. Unpublished M.A. thesis.
- Ringbom, H. 2006. The importance of different types of similarity in transfer studies. In Arabski, J. (ed.) 2006. *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters, 36–45.
- Rusiecki, J. 2002. Friends true and false; or a contrastive approach to the lexicon. In Arabski, J. (ed.) 2002. *Time for Words. Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 71–81.

Taylor, B. 1975. "The use of overgeneralization transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL." *Language Learning*. 25(1):73-107.

Załącznik 1

Pre-test i post-test

Przetłumacz podane wyrazy na język polski:

Rumour —
Lecture —
Expertise —
Lunatic —
Novel —
Eventual —
Rapport —
Genial —
Carnation —
Pension —
Actual —

Załącznik 2

Plan lekcji dla grupy angielskiej

1. *You are going to read a newspaper article. Try to predict the story on the basis of the expressions given below:*

***London University / professor / 1960 / British Literature / resign /
farewell party / £3000***

2. Read the following newspaper article. Were your predictions right?

Scandal at London University

Last Monday a surprising rumour spread among students and professors of London University. Mr. Cormack, a 60-year-old university professor giving lectures since 1960, with great expertise in British Literature, was called a lunatic after he asked his students to write a 200 pages long novel within only two days! The eventual decision concerning Mr. Cormack's university future was announced yesterday. Due to a good rapport with the dean of London University, who was always very genial to the professor, Mr. Cormack was politely asked to resign from his position without suffering any further consequences. During his farewell party, he was given a bouquet of red carnations. He was also promised to receive a considerably high pension — its actual amount is believed to be £3000 a month!

3. Answer the following questions:

What subject did Mr. Cormack teach at the university?

What kind of professor was he?

Why did the students complain about him?

Why did Mr. Cormack not suffer serious consequences?

4. Try to explain the given words by referring to the text.

Rumour —

Lecture —

Expertise —

Lunatic —

Novel —

Eventual —

Rapport —

Genial —

Carnation —

Pension —

Actual —

5. Match the words with their definitions

English word	Definition
current	an invented story which is no more than about 10 000 words in length
set book	noise
salary	the natural appearance of the skin on a person's face, especially its colour or quality
possible	a person walking around while they are sleeping
report	brilliant
complexion	a fixed amount of money agreed as pay for an employee, usually paid every month
short story	required reading
clatter	a description of an event or situation
of genius	potential
somnambulist	of the present time

6. Choose the correct option

- Mary had to read a lot of when she was at high school.
a) set books b) lectures
- My grandma is a — she walks around the house when she sleeps.
a) lunatic b) somnambulist
- Don't make such a — you'll wake the baby up.
a) rumour b) clatter
- He won't be able to receive his until he's 65.
a) pension b) salary
- Many customers are waiting for a fall in prices before buying.
a) eventual b) potential
- She seemed to have a career ahead of her.
a) brilliant b) genial
- Tom was between 20 and 25, had dark hair and a tanned
a) carnation b) complexion

7. Create a short story using the following words:

genial / complexion / rumour / eventual / set book

Załącznik 3

Plan lekcji dla grupy polsko-angielskiej

1. What are false friends? Can you give any examples of false friends?

2. Fill in the chart with the words given below:

rumour / ewentualny / report / set book / lunatic / uprzejmy / pension / relacje / sleepwalker / powieść / rumor / pensja / raport / novel / carnation / expertise / wykład / brilliant / complexion / eventual

1 Słowo angielskie	2 Prawdziwe znaczenie	3 Pozornie zbliżone słowo polskie	4 Właściwe tłumaczenie słowa z kolumny 3
actual	faktyczny	aktualny	current
	goździk	karnacja	
	ostateczny		possible
	wiedza, biegłość	ekspertyza	
genial		genialny	
lecture		lektura	
	wariat	lunatyk	
		nowela	short story
	emerytura		salary
rapport			report
	pogłoska		clatter

3. Make sentences in English with the following words:

- pensja —

.....

- lunatyk —

.....

- wiedza —

.....

- wykład —

.....

- aktualny —

4. Translate the following sentences:

1. Co to za rumor?!

.....

2. Jaką nowelę czytałeś ostatnio?

.....

3. Pan Black jest bardzo uprzejmy dla swoich uczniów.

.....

4. Czy jesteś zadowolony ze swojej pensji?

.....

5. Czy jesteście przygotowani na ewentualny strajk?

.....

6. Mam dobre relacje ze swoimi rodzicami.

.....

7. Jaką lekturę mamy przeczytać na jutro?

.....

5. Create a short story using the following words:

miły / karnacja / pogłoska / ostateczny / lektura

Olga Majchrzak jest doktorantką na Uniwersytecie Łódzkim w Zakładzie Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na sprawności pisania w języku obcym, retoryce interkulturowej oraz dziennikach jako technice doskonalenia pisania w języku obcym oraz narzędzia autorefleksji. Jest założycielem koła naukowego the PsychoLinguistic Open Team oraz głównym organizatorem konferencji PLEJ PLOT. Prywatnie mama dwuipółletniego Antosia.

Pseudoanglicyzmy w języku francuskim

Pseudo-anglicisms in French

Joanna Duda
Uniwersytet Łódzki

Abstract

The French are a nation very attached to their culture and tradition, fiercely defending their own ideas and values. Therefore, the French, more than other nations, so stubbornly desire to control every aspect of life, and the language purists try to ensure that the French language does not undergo any changes due to foreign influences. Each emerging word must also be approved by the Académie Française and its 40 professionals called *immortels*. Without their consent, a given lexeme does not officially exist in the language (Clarke, 2008: 122–123). Although the panel of the French keeps guard over the language, it is a living phenomenon, constantly changing, evolving. It is not resistant to loan-words, anglicisms. Young French people use the English language more and more often and learn it eagerly. However, the inhabitants of France find some difficulties in the process of the language acquisition for they have a tendency to create pseudo-anglicisms, that is forms that do not exist in the English language. Being aware of the existing trends in the acquisition of the English language by the French, we can try to eliminate them from the teaching process, and thus, learning a foreign language.

Abstrakt

Francuzi to naród bardzo przywiązany do swej kultury i tradycji, zaciekle broniący własnych idei i wartości. Dlatego też Francuzi właśnie, bardziej

niż inne narody, tak uparcie pragną kontroli nad każdym aspektem życia, a puryści językowi dbają o to, by język francuski nie ulegał jakimkolwiek zmianom i wpływom. Każde nowo pojawiające się słowo musi również zdobyć aprobatę *Académie française* i jej 40 specjalistów zwanych *immortels*. Bez ich zgody dany leksem oficjalnie w języku nie istnieje (Clarke, 2008: 122–123). Mimo sztabu Francuzów czuwających na straży języka, język jest tworem żywym, innymi słowy, stale się zmienia, ewoluuje. Przestaje być odporny na zapożyczenia, anglicyzmy. Młodzi Francuzi coraz częściej używają języka angielskiego i chętnie się go uczą. Sam proces przyswajania tego języka sprawia jednak mieszkańcom Francji pewne trudności. Mają oni bowiem tendencję do tworzenia pseudoanglicyzmów, form słowotwórczych, które nie funkcjonują w języku angielskim. Wiedząc o zaistniałych tendencjach w akwizycji języka angielskiego przez Francuzów, możemy postarać się o to, by je wyeliminować w procesie nauczania, a tym samym procesie uczenia się języka obcego.

Słowa kluczowe: pseudoanglicyzmy, procesy słowotwórcze, nauka języka angielskiego przez Francuzów

Wstęp

Jednym z najczęściej zadawanych pytań, jakie słyszymy od osób powracających z Francji, jest pytanie: *Dlaczego tak skomplikowane relacje zachodzą pomiędzy Francuzami a kimkolwiek, kto próbuje mówić w języku angielskim?* Wspomniana nieufność ma zapewne korzenie w odległej przeszłości i jest związana między innymi z inwazją normańską na Anglię, wojną stuletnią (w szczególności bitwy pod Crécy i Agincourt), francuskimi koloniami w Kanadzie (zwanymi też Nową Francją), wyprawami napoleońskimi, *entente cordiale*¹ czy I i II wojną światową². Obecnie wspomniane wydarzenia to już historia, a więc nie powinny mieć wpływu na teraźniejszość (Clarke, 2012).

1 fr. serdeczne porozumienie — nazwa układu zawartego pomiędzy Francją a Wielką Brytanią mającego kształtować wzajemne stosunki francusko-angielskie.

2 O innych nieomówionych wydarzeniach przeczytać można w książce J. Baszkiewicza pt. *Historia Francji* (2006).

Jednak w przypadku Francuzów odpowiednim wydaje się być stwierdzenie Williama Faulknera: „Przeszłość nigdy nie umiera. Właściwie nawet nie jest przeszłością” (2012: 229).

Zarys terytorialny języka francuskiego

Od inwazji Normanów, a więc od roku 1066, normański dialekt oparty w znacznej mierze na języku francuskim stał się oficjalnym językiem podbitej Anglii. W ciągu następnych trzystu lat posługiwali się nim królowie angielscy oraz klasa rządząca tego kraju, najniższa warstwa społeczna (chłopi) pozostała przy języku anglosaskim. W rezultacie na podbitych ziemiach zaczęła powstawać nowy, elastyczny język, przystosowany do bieżących potrzeb — pierwotna forma późniejszego języka angielskiego. W 1385 roku sir John Trevisa odnotował: *in all the grammar schools of England children leave French and construe and learn in English* („we wszystkich angielskich szkołach uczniowie porzucają język francuski i uczą się w języku angielskim”)³ (Hastings, 1997: 46). W roku 1399, za panowania króla Henryka IV, język angielski stał się oficjalnym językiem dworu królewskiego.

Choć na Wyspach zaczęto powszechnie używać języka angielskiego, obszar gdzie mówiono w języku francuskim nie zmniejszył się. XVI wiek to pierwsze dalekomorskie wyprawy francuskich odkrywców do Ameryki Północnej i pierwsze powstałe tam kolonie. Prym Francji trwał aż do II połowy XVIII wieku.

W 1763 roku Francja straciła na rzecz Wielkiej Brytanii znaczną część kolonii znajdujących się w Ameryce Północnej (dzisiejsze terytoria Kanady), a w 1803 roku na mocy *Vente de la Louisiane* Luizjana trafiła w ręce Stanów Zjednoczonych. W samej Francji natomiast na okres ten przypada wybuch Wielkiej Rewolucji Francuskiej, siejącej zamęt i zniszczenie, oraz próba powrotu do starego ładu tuż po niej. Te wszystkie czynniki wpływają zatem na utratę silnej pozycji Francji na tle międzynarodowym i braku poparcia dla tego państwa przez resztę mocarstw. W konsekwencji popularność języka francuskiego zaczyna gwałtownie spadać, a coraz większe znaczenie zyskuje język angielski. Rok 1830 nie przynosi oczekiwanych zmian, prawdą jest, iż Francuzi odzyskali większość swych kolonii oraz rozpoczęli ponowny etap

3 tłumaczenie własne.

ekspansji kolonialnej (tereny dzisiejszej Afryki), jednak sam język francuski nie odzyskał już swej dominującej pozycji. W 1919 roku traktat kończący I wojnę światową, tj. traktat wersalski, zostaje sporządzony w dwóch językach — języku francuskim i angielskim (Baszkiewicz, 2006).

Język francuski we Francji

Aby język francuski mógł przetrwać przez stulecia, kardynał Richelieu powołał w 1635 roku we Francji *Académie française*, której głównym celem było czuwanie na straży języka francuskiego⁴. Bez zgody czterdziestu specjalistów, zwanych *immortels* (fr. wieczny, nieśmiertelny), każde nowo pojawiające się słowo w języku oficjalnie nie istnieje (Pellisson, 1989). Podczas gdy autorzy angielskich czy polskich słowników chętnie dołączają do nich każde obce słowo, *nieśmiertelni* starają się przeważnie nie dopuścić zagranicznych wyrażen i zaproponować leksemy francuskie na ich miejsce. Do najbardziej znanych przykładów tego zjawiska należą próby z lat osiemdziesiątych, kiedy nauczyciele wykładający we francuskich szkołach biznesu zostali zobligowani do używania słowa *mercatique* zamiast marketing, przeprowadzono również dość udaną kampanię na rzecz słowa *baladeur* mającego zastąpić słowo *walkman* oraz wyrażenia *gomme à macher*, które jednak nie pokonało *chewing gum*. Przeciwnicy języka angielskiego próbowali także przekonać swych rodaków, by ci zamiast e-maili pisali *courriels électroniques*, a gdy próba ta nie przyniosła spodziewanych rezultatów, postanowiono zmienić pisownię słowa *mail* na pisownię bliższą językowi galijskiemu *mel*. W następstwie owych działań część Francuzów została przy pierwotnej wersji — słowie *courriel*, z kolei reszta mówi o wysyłaniu sobie wzajemnie *un mail*⁵ (Clarke, 2008: 122–123).

Klasyfikacja zapożyczeń w języku francuskim

Język francuski wyróżnia kilka klasyfikacji zapożyczeń w zależności od metodologii i kątu badań danego zapożyczenia. Możemy tu wymienić kla-

4 Kolejnym celem, nieprzewidzianym na początku, jest mecenat. Stał się on możliwy do zrealizowania dopiero po wielu dotacjach i zapisach testamentowych na rzecz Akademii Francuskiej.

5 Lista angielskich słów, które należałoby zastąpić francuskimi odpowiednikami jest bardzo rozległa. Więcej na ten temat przeczytać można w artykule J. Humbleya *Emprunts, vrais et faux, dans le Petit Robert 2007* (2008).

syfikacje zapożyczeń uwzględniające następujące kryteria: pochodzenie danej jednostki, jej trwałość w języku docelowym, funkcja i rola pełniona w nowym systemie językowym oraz wszelkie inne *aspects linguistiques* którym poddana jest jednostka (Rey-Débove, 1984). Ze względu na tematykę powyższego artykułu rozszerzymy w nim jedynie terminologię związaną z ostatnią klasyfikacją, a więc podziałem zapożyczeń z uwzględnieniem aspektów językowych.

Do omawianej klasyfikacji należą *emprunts sémantiques* (zapożyczenia semantyczne) polegające na zapożyczeniu sensu słowa z języka angielskiego i przypisania go istniejącemu już wyrazowi w języku francuskim, jak np. *approche* (ang. approach), *caravane* (ang. caravan) czy *conventionnel* (ang. conventional). Kolejnym elementem tej klasyfikacji są *calques* (kalki językowe), a więc dosłowny przekład słowa bądź wyrażenia z języka angielskiego na język francuski, np. *lune de miel* (ang. honey moon), *gratte-ciel* (ang. sky-scraper) czy *prêt-à-porter* (ang. ready-to-wear). Jeszcze innymi elementami należącymi do tej klasyfikacji są *traductions et équivalents* (odzwierciedlenia i odpowiedniki), gdzie jeden z dwóch elementów zestawienia w języku angielskim nie jest dosłownie przetłumaczony na język francuski, np. *libre-service* (ang. self-service) czy *longue durée* (ang. long playing). Do podanej klasyfikacji zaliczają się też *emprunts formels* (zapożyczenia formalne)⁶, innymi słowy, pseudoanglicyzmy (Rey-Débove, 1984: IX-X).

Pseudoanglicyzmy

Pierwszy człon wyrazu pseudoanglicyzm, a zatem człon *pseudo*, zwraca uwagę na to iż mamy do czynienia „z nazwami i określeniami osób, rzeczy lub zjawisk, które nie są tym, co udają lub naśladują” (Bańko, 2003: 1036). Inaczej mówiąc sugeruje podobieństwo do czegoś, a nawet fałszywość w stosunku do wyrażenia docelowego. Samo człon *pseudo*, jak zauważa Bańko, pochodzi od greckiego wyrazu *pseúdos* oznaczającego kłamstwo. Na tej podstawie możemy uznać pseudoanglicyzmy za formy słowotwórcze (tworzone przez Francuzów), które nie są wyrażeniami w języku angielskim bowiem nie funkcjonują w tym języku. Powyższe wyrażenia są

6 tłumaczenia własne powyższych wyrażeń

zatem nieznanne użytkownikom języka angielskiego, a tym samym nie są używane w krajach anglojęzycznych.

W tym momencie warto byłoby odwołać się również do sposobu przedstawienia powyższego tematu przez źródła francuskojęzyczne. W *Dictionnaire des anglicismes* możemy przeczytać:

Często używa się nazw własnych, angielskich, na oznaczanie przedmiotów (na przykład *carter* od nazwiska wynalazcy, po angielsku *chain-guard*, *sump*, *casing*). Te czysto formalne zapożyczenia są nazywane fałszywymi anglicyzmami albo pseudoanglicyzmami. (1980: IX) [tłum. Szeflińska-Baran]

Jak widzimy słownik ten sytuuje zaistniałe zwroty jako tzw. zapożyczenia formalne. Oddziela je natomiast od *faux amis*⁷ zaznaczając, że:

Często zdarza się, że znaczenie słowa zapożyczonego jest nieznanne lub słabo znane i znajdujemy w nim pewien sens przeciwny. W konsekwencji prawdziwe zapożyczenie to tylko ciąg fonetyczno-graficzny. (1980: IX) [tłum. Szeflińska-Baran]

Jasno sprecyzowanej definicji pseudoanglicyzmu nie daje również *Petit Robert*, przypisuje jednak temu fenomenowi następujący komentarz:

Derywacja francuska na bazie słów angielskich nadal się rozwija, po *footing*, *tennisman* mamy *relooker*, *révolvériser*, *glamoureux*, *fouteux*, *flashant*, *débriefeur*. *Camping-car* jest słowem obcym dla anglojęzycznych użytkowników języka, a *travelling* jest na angielski tłumaczone jako *tracking*. (2007: XVIII) [tłum. Szeflińska-Baran]

Według Humbleya punkt widzenia przedstawiony w powyższym komentarzu jest w pewnych przypadkach uzasadniony, niemniej jednak w swoim artykule podkreśla on, iż wyrażenia, które zwykle w słowniku traktowane są jako fałszywe anglicyzmy, tu w — *Petit Robert* — potraktowane są jako przykłady derywacji (2008: 5).

7 *fałszywi przyjaciele* — wyrazy identyczne lub podobne pod względem formalnym, a różniące się znaczeniem (Orłoś, 2003: 9).

Picone (1996), Rey-Débove i Gagnon (1980, 1984) wyróżniają dwa główne sposoby powstawania pseudoanglicyzmów — dodanie sufiksu i redukcję części zestawienia lub złożenia w języku obcym. W pierwszym przypadku mówimy o przyrostkach dodawanych do podstawy słotwórczej wyrazu, jak na przykład ma to miejsce w słowach *planning* (tu możemy także zaobserwować podwojenie „n”) czy *shampooing*. Według Picone’a duży sukces *-ing* ma swe źródło w istotnej funkcji składniowej służącej nominalizacji każdego elementu (1996: 356). Warto zaznaczyć, iż podane wyrazy funkcjonują jako rzeczowniki rodzaju męskiego w języku francuskim podczas gdy w języku angielskim słowa *to plan* oraz *to shampoo*⁸ pełnią rolę czasowników. Innym przykładem przyrostka są cząstki słotwórcze dodawane do podstawy słotwórczej wyrazu, takie jak *-man* lub *-woman*, towarzyszące zwykle nazewnictwu osób uprawiających sport, np. *tennisman*, *tenniswoman*, *rugbyman* bądź osób odpowiadających za komunikację miejską, jak np. *taximan*. Oprócz pojawiającego się przyrostka, możemy zauważyć, że powyższe wyrazy zostały również poddane redukcji — usunięty został drugi człon zestawień angielskich zwrotów *tennis player*, *rugby player*, *taxi driver*. Zarówno w języku francuskim, jak i w języku angielskim podane zwroty są rzeczownikami. Ciekawym przykładem jest również sufix *-er* dodawany do angielskiego czasownika *to speak*, w konsekwencji czego powstaje francuski rzeczownik *le speaker*. Drugim najbardziej powszechnym sposobem wymienianym przez autorów, jest redukcja części zestawienia lub złożenia w języku obcym. Według Rey-Débove i Gagnon (1980) proces ten ma miejsce podczas momentu zapożyczenia, gdy zwroty angielskie zostają skrócone poprzez usunięcie drugiego członu zestawienia, do form takich jak *smoking* (ang. *smoking jacket*) czy *dancing* (ang. *dancing hall*). Lub następuje później i jest efektem tzw. „redukcji późniejszej” (Humbley, 2008: 9) [tłum. Szeplińska-Baran] — usunięcia drugiego członu złożenia bądź zestawienia, jak w przypadku słów *basket* (ang. *basketball*) czy *body* (ang. *body stocking*). W obu językach powyższe formy to rzeczowniki.

8 pisownia za Rey-Débove & Gagnon (1984: 907)

Poniższa tabela ukazuje zestawienie wszystkich wymienionych powyżej pseudoanglicyzmów wraz z ich odpowiednikami w języku angielskim:

Pseudoanglicyzm	Wyrażenie w języku angielskim
<i>planning</i>	<i>to plan</i>
<i>shampooing</i>	<i>(to) shampoo</i>
<i>tennisman, tenniswoman</i>	<i>tennis player</i>
<i>rugbyman</i>	<i>rugby player</i>
<i>taximan</i>	<i>taxi driver</i>
<i>speaker</i>	<i>announcer</i>
<i>smoking</i>	<i>smoking jacket</i>
<i>dancing</i>	<i>dancing hall</i>
<i>basket</i>	<i>basketball</i>
<i>body</i>	<i>body stocking</i>

Tabela 1.

Pseudoanglicyzmy i ich odpowiedniki w języku angielskim: opracowano na podstawie Rey-Débove i Gagnon (1980,1984)

Proces tworzenia pseudoanglicyzmów, jak zaznacza Humbley, jest spełnieniem potrzeby tworzenia nowych elementów leksyki, nadawania im nowatorskich znaczeń. Obecnie, jak pisze, zaspokajamy te potrzeby odwołując się do sformułowań angielskich bez brania pod uwagę, czy dana konstrukcja odpowiada potwierdzonemu wyrażeniu w języku angielskim czy nie. Dodaje, że oczywistym jest fakt, iż w dzisiejszych czasach język angielski przejął funkcję języków klasycznych (greka, łacina) i spełnia tym samym funkcję onomastyczną (2008: 6-7).

Zakończenie

Kwestia posługiwania się językiem angielskim we Francji to temat, który już od kilkunastu lat wzbudza ogromne kontrowersje zarówno wśród teoretyków, badaczy jak i przeciętnych użytkowników języka francuskiego. Z jednej strony, jak pisze Fournier „Był okres, kiedy nadużywanie an-

gielskich słów było we Francji uważane za bardzo eleganckie. Ale ta dość dziwna moda jak i jej wytwór czyli *franglais* (język francusko-angielski) zostały w ostatnich dziesięcioleciach kategorycznie potępione” (1991: 52–53) [tłum. Szeflińska-Baran]. Wypowiedź ta dowodzi, iż wciąż w wielu francuskich sercach tkwi głęboko zakorzeniona obawa, że język angielski docelowo wyprze język francuski. Z drugiej strony Francuzi zdają się być świadomi zasięgu języka angielskiego i jego międzynarodowego statusu, o czym mogą świadczyć próby mówienia w tym języku, a tym samym powstałe pseudoanglicyzmy.

Bibliografia

- Bańko, M. 2003. *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baszkiewicz, J. 2006. *Historia Francji*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossol.
- Clarke, S. 2008. *Jak rozmawiać ze ślimakiem. Dziesięć przykazań, które pomogą ci zrozumieć Francuzów*. Warszawa: WAB.
- Clarke, S. 2012. *1000 lat wkurzania Francuzów*. Warszawa: WAB.
- Faulkner, W. 2012. *Requiem for a Nun*. Vintage: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Fournier, L. 1991. *Sur le bout de la langue. Anglicismes 1. 2e édition*. Québec: les Éditions Rabelais.
- Hastings, A. 1997. *The Construction of Nationhood. Ethnicity, Religion and Nationalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humbley, J. 2008. *Emprunts, vrais et faux, dans le Petit Robert 2007*. in Pruvost, J. (eds.), *Les journées des dictionnaires de Cergy : Dictionnaires et mots voyageurs. Les 40 ans du Petit Robert, de Paul Robert à Alain Rey*, Herblay, Editions des Silves, 221–238.
- Orłoś, Z. 2003. *Czesko-polski słownik zdradliwych wyrazów i pułapek frazeologicznych*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 9.
- Pellisson, P. 1989. *Histoire de l'Académie française depuis son établissement jusqu'en 1652 (1653). Réédition*. Paris: Slatkine Reprints.
- Petit Robert*. 2007. Paris: Les Usuels du Robert.

- Picone, M. 1996. *Anglicismes, neologisms and dynamic French*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Rey-Débove, J. & Gagnon, G. 1980. *Dictionnaire des anglicismes: les mots anglais et américains en Français*. Paris: Les Usuels du Robert.
- Rey-Débove, J. & Gagnon, G. 1984. *Dictionnaire des anglicismes: les mots anglais et américains en Français*. Paris: Les Usuels du Robert.

Joanna Duda ukończyła filologię romańską, specjalność język francuski i język angielski, na Uniwersytecie Łódzkim. Podczas studiów ukończyła dwie specjalizacje: glottodydaktyczną (licencjat) oraz językoznawczą, w tym tłumaczeniową, w zakresie obu języków (magisterium). Od 2009 związana z kołem naukowym the PsychoLinguistic Open Team (PLOT). Poza studiami pracuje jako lektor w szkole językowej.

CZĘŚĆ 3 – Praktyczne aspekty związane z uczeniem się oraz nauczaniem języków obcych

Part 3 – Practical aspects of language learning and teaching

Exploiting storytelling in a young learners' classroom

Sylvia Stachurska
Jan Dlugosz University

Abstract

The article presents the results of action research on the effective usage of storytelling in the very young learners' classroom. As a young teacher who works with several groups of very young learners, the author faced many problems concerning efficient application of storytelling. The difficulties she had to confront led her to exploit further advantages of the storytelling technique as one that particularly engages students. The results of the study indicate that children become more involved during story sessions on condition that a variety of pre- and post-story activities is employed. Additionally, diversity of activities is an important prerequisite to organization and student's discipline. The author directs the readers' attention to the fact that, in order to be a professional storyteller, the teacher has to experiment with different methods, techniques, and styles of telling stories.

Key words: young learners, storytelling, action research

Introduction

In recent years there has been an increasing interest in introducing foreign language instruction to children at a very young age. Even some kindergartens incorporate foreign language learning into their curricula. This trend calls for an analysis of various activities such as songs, chants, rhymes and

games. Among many tasks, storytelling is the one that attracts and engages mostly very young learners. Stories are regarded as valuable resources since they develop two key language skills: listening and speaking in their natural order.

Undoubtedly, there are many benefits of the storytelling technique in the foreign language classroom. The most crucial reason for telling stories is that they broaden children's imagination. Not only do they provoke shared experience, advance listening and speaking skills, but also speed up the process of acquiring new vocabulary. Another issue that has to be pointed out is that they amuse and motivate. Additionally, storytelling ensures a continuation of children's learning development, as it can be a helpful tool while explaining problematic issues and making them more comprehensible, by picking up an innovative point of view and considering the issue from a different perspective (Davies, 2005).

There are many types of stories (see e.g. Ellis and Brewster, 1991 for a theoretical description of types of stories). For the purpose of this article only selected types will be presented in detail. According to Ellis and Brewster (1991), stories can be classified into content stories and narratives. The first category includes traditional stories, fairy tales, fantasy stories and stories about animals; the second group comprises rhyming stories, cumulative stories and humorous stories.

No matter what type of story the teacher chooses, he or she should keep in mind that children like short dialogues, colourful pictures and, above all, a stimulating and lively plot that leads to a happy or at least satisfying ending. When the teacher selects the type of story that suits the group best, she should then prepare appropriate activities.

There is a variety of activities that support children's understanding of stories. There are two types of pre-story activities: ones that support the content, and those which help with the concept. Moreover, there are a great number of publishers that suggest a range of follow-up activities. These make children's work more meaningful and provide them with additional encouragement.

After preparing activities to pre-teach vocabulary and some follow-up exercises, the teacher should decide on a suitable approach to telling the

story. One possibility is an oral approach; within it, two techniques can be distinguished: storytelling and story reading (Greene, 1996). In order to become a professional storyteller, the teacher must exploit the opportunities oral language creates, and make up for its defects (Lipman, 1999). Craig et al. (2001) state that “culturally and linguistically diverse classroom requires that teachers understand that there are many different ways of telling a good story besides the traditional, time-sequenced, school story format. Having opportunities to explore all narrative forms, while learning the rules associated with each, allows children with different story telling histories to support one another’s path to literacy” (Craig et al., 2001: 46). On the other hand, Wright (1992) explains that some people have a talent for telling stories. The point is that everyone can improve their storytelling and story reading skills.

Aims of the study

The study focused on the effectiveness of storytelling and reading aloud for the teacher’s professional development. The primary objective of the investigation was to find out whether having practiced storytelling, the teacher increases his or her confidence in reading aloud and storytelling abilities. In the preliminary investigation, the spectrum related to the problem was examined on the basis of a reflective tool, namely, diary. It was presumed that storytelling, as opposed to reading aloud, does not only facilitate their listeners’ language development, but also teachers’ teaching progress. Another issue was that in order to work with the storytelling technique effectively, the teacher must be aware of its values. Finally, it was assumed that the quality of telling a story will increase provided that it is preceded by a variety of activities.

Method

As professionals, most teachers would claim that a process of teaching should undergo constant development. One of the strategies which serves that purpose with special emphasis on language teaching is action research, teachers’ reflection on their teaching. It is organized and systematic collection of data that deals with everyday teaching practice. All the details,

information and materials are later analyzed in order to draw conclusions about further training (Wallace, 1998).

Action research entails smaller investigations done in the teacher's classroom context and constitutes a number of loop stages. Wallace (1998) suggested a model, presented in Figure 1 below, for professional development that involves the process called a 'reflective cycle'. Gathering and analyzing the data connected with a teacher's professional practice is involved in the whole action process. It relies on reflecting on what the teacher has found out and applying it to his or her professional action.

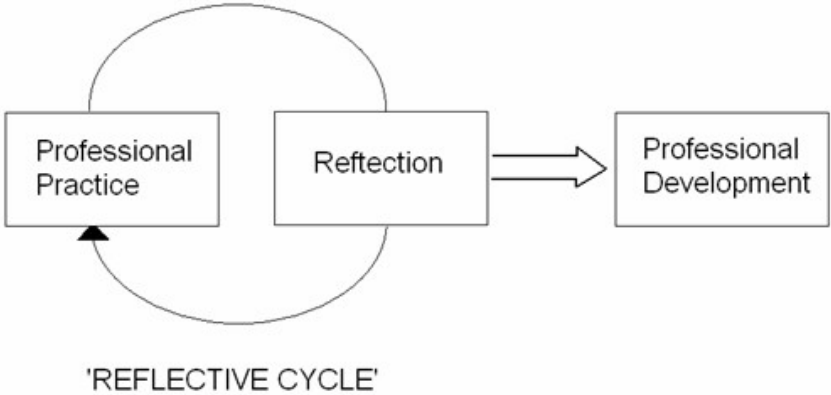


Figure 1.
The reflective cycle and professional development (Wallace, 1998: 13).

Instruments

One of the key issues after deciding on a particular type of research is to choose the mode of research. There is a wide range of various tools that may be used in action research. Wallace (1998) listed the following types: field-notes, logs, journals, diaries, personal accounts, interviews, questionnaires and case studies. Choosing action research tools depends on the study that the researcher is going to conduct.

The author of this investigation used diary as one of the reflective tools. After each story session, the teacher described their feelings before and after the story, and how the lesson had gone. Moreover, the teacher prepa-

red lesson plans for each of the ten classes. After each story session, those lesson plans were analysed with special attention paid to each of the techniques. Additionally, a self-assessment sheet was prepared and filled by the teacher. It contained twenty yes/no questions (see appendix 1).

Preliminary investigation

The investigation took place in a class of ten six-year-old learners attending a private course of English from October 2009 to June 2010. The students had already had two years of English instruction in pre-school. That was a typical mixed ability class. Among all learners there was also one autistic boy.

The ten participants attended the course, which lasted ten months, during which the teacher regularly told or read aloud different stories. Each story was presented once a month. All the stories were adjusted to the level of the participants. Five of them were told to children and the other half was read aloud. The teacher kept a diary during the preliminary investigation. After each session with a story she took notes on the lesson and her feelings before and after the story. For each of the ten lessons she prepared lesson plans (see a sample in Appendix 2) that were later analysed.

The first story presented was about a loveable fawn called Bambi and his family (see a lesson plan in Appendix 2). The story was presented through a poster and with the use of paper puppets. After warm-up activities and a presentation of the vocabulary children were asked to listen to the story. The tale was recorded on the CD. While listening to the story children were asked to memorize which members of the family appear in the story. Children listened to the story twice. During the second listening, they were encouraged to participate in the repetition of colours and a chant.

While conducting that lesson, the teacher noticed that children lost their concentration in the middle of the lesson. Although they were quite focused in the first part of the lesson, namely the introduction, they lost their interest when they were asked to listen to the story. Additionally, it was difficult for the teacher to move all three puppets with two hands. The recording was a bit too fast, and it was hard to pause the story at the same

time holding the puppets. The teacher had a feeling that children detected her internal nervousness, which was the consequence of losing control over the story.

Therefore, the next lesson was based on a story that was told aloud. It was a short tale about Gepetto, a woodcarver who made a wooden boy named Pinocchio (Musiol & Villarroel, 2005). The story was told with the help of a marionette and real objects presenting toys. The diary showed that the lesson was not fully successful since the teacher was not totally comfortable with telling the story. It was quite embarrassing for the teacher to change voices for different characters, namely, a more serious and deeper voice for the father, and a boyish one for Pinocchio.

The results of the investigation pinpointed that out of the five classes during which stories were told, the students were engaged in only two of them. However, it was noted that the lesson during which the story was read to children and the teacher used a variety of pre- and post-story activities was also successful. Surprisingly, reading aloud transpired to be the most successful, since three out of five lessons were of decent quality.

Research questions

After the preliminary investigation and collecting the data, it could conceivably be hypothesized that a variety of factors have influence on children's participation in the classes. Moreover, after the analysis of the teacher's diary, it occurred that the teacher did not feel confident while telling the stories. An examination of a self-assessment sheet also detected that she lacked skills in using both storytelling techniques. Therefore, two research questions could be listed: 1) What is the influence of different types of activities on children's involvement during the lesson? and 2) What is the teacher's awareness of different storytelling techniques? In order to answer these questions, the author decided to follow a research procedure described further in this paper.

Intervention

A class of twelve six-year-old learners attending a private kindergarten was under investigation. The whole process took six months and finished

in February 2011. The children had already had two years of English instruction in another pre-school. The twelve participants attended English classes twice a week during which they were regularly told or read aloud different stories. There were six stories presented during the whole study. A story was told once a month. All the tales were adjusted to the level of the participants. Three of them were told to children, and the rest were read aloud. Since the preliminary investigation had revealed that the teacher's storytelling skills were insufficient, this time the lessons were improved by adding different techniques of presenting stories.

Therefore, while presenting a paper hand book titled "Who's there?" (Powell 1997) the teacher tried to use a variety of activities such as: listen and repeat, disappearing cards, rolling the dice and saying the words, as well as miming.

The next stage of the lesson was an introduction of the story, a presentation of the scene and characters. The students had been given a task before the teacher started to tell the story. Children got small pictures of animals that appear in the tale. They had to order the animals as they appeared in the story. After telling the story, the sequence was checked with children on the board and the story was told for the second time. This time the teacher encouraged children to participate and used various techniques such as repetition of names of animals or naming the characters. The story was read slowly and clearly so that the children had time to think. The teacher pointed to the illustration and varied the rhythm and speed as well as used gestures and mimed the animals that appeared in the story.

After presenting the story there was a group activity. The teacher divided the class into two groups and stuck flashcards around the classroom. The activity was explained and performed with two chosen students in order to check if the students understood the rules. Then the teacher uttered the name of an animal, and first two students had to find and touch the flashcard. The first student who did it scored one point. As a reward, all the students got a colourful animal stamp. At the end of the lesson every child got a mini book of the story they were told.

As it was mentioned in the preliminary examination, the teacher faced some problems while conducting a lesson during which children were

listening to the story. With an aim of solving the problems and improving that type of a lesson, the teacher decided to run three more classes of that type.

The children listened to the story about Goofy and his friends: Donald Duck, Daisy, Minnie and Mickey Mouse, who came to his birthday party and brought some presents for him (Musiol & Villarroel, 2005). These were clothes items like a T-shirt, trousers, shoes, and a hat. As an element of an introduction to the lesson and the story, the teacher showed a poster of Goofy and his friends, and asked several questions concerning the picture, namely: *What can you see?*, *Who lives in the house?* and *Who is in the scene?* Then, the new vocabulary was presented and drilled. Not only did silent and loud repetition take place, but also total physical response activities like listen and touch and listen and point. Children also did a ring game. The next stage of the lesson was to listen to the story that was recorded on the CD. The students were given a task before listening; namely, they had to remember which clothes appeared in the story. While the students were listening to the story, the teacher was miming all the actions with a plush puppet of Goofy. After they heard the whole story, the children were asked about the items of clothes. During the second listening, the teacher paused the recording and asked questions concerning characters, and things that happened next.

As a final part of the lesson the children did two follow-up activities. In one of the activities children had to dress up Mickey and Minnie in paper clothes. The second one was an individual work with a poster worksheet.

Results

After six months of examining the problems that occurred in the preliminary investigation, the following results may be presented. Firstly, it occurred that children were more interested in the story sessions during which the tales were told by the teacher. The results of the investigation showed that out of three classes during which the story was told to children they were engaged in each of them. However, it was noted that when the story was read to children, two out of three classes were successful, too.

Surprisingly, it occurred that a variety of pre- and post-story activities did not only influence the quality of lessons but also improved children's

participation. The students' attention span increased. A possible explanation for this might be that the teacher used a variety of activities, such as preparation ones that support content and concept. Among these activities the following may be distinguished: flashcard activities, ring games, total physical response activities, games to activate the senses as well as card games. From these activities the subsequent may be marked out: matching words to pictures, guessing, giving instructions, sequencing, classifying, dominos, and memory games. The results confirmed that a variety of activities positively influences children's participation in the lesson.

Furthermore, after first three months of investigation, the teacher's confidence and ability to tell stories increased, which resulted in fluency, clear voice, and pace, as can be concluded from the diary entries. Moreover, the teacher's knowledge of the technique expanded as they explored the subject of storytelling in greater depth. This confirmed that the effectiveness of storytelling increases when the teacher is more aware of its values.

Additionally, ring games such as using an English mat so as to identify, associate, and classify newly acquired vocabulary did not only facilitate the language but also advanced gross motor skills. Children are lively and need lots of activities that involve movement of arms and legs. Roberts & Pennsylvania State Dept. of Education (1989) maintained that children require a variety of activities that help them release their energy. Therefore, exercises involving an English mat serve children best as they employ running and jumping which also influence the sense of balance, not to mention TPR activities that progress corporal expression, rhythm, spatial abilities, and listening comprehension skills.

Incidentally, the investigation revealed that reading a story aloud and timing it before presenting to children advanced the organization of a whole lesson. Each story should have its own pace. Thus, as Greene (1996) stated, "good timing makes the difference between the neophyte and the accomplished storyteller" (Greene, 1996: 68).

Discussion

Many studies which have dealt with the technique of telling and reading stories have found that visual aids help students to understand the meaning

as well as the context (Zaro and Saraberri, 1995). For instance, flashcards, pictures, drawings on the blackboard, cut-out figures, masks, puppets, real objects provide children with visual support (Ellis and Brewster, 1992). In a detailed study of a group of children aged 5 and 6, Flatley and Rutland (1986) found that picture books support emergent literacy skills as well as offer a variety of topics.

Hu and Commeyras (2008) also support the idea that pictures increase comprehension of the story. The study of a 5-year-old Chinese girl within a 10-week tutoring context, where the primary materials were wordless picture books, depicted that these books combined with extended literacy activities facilitated the child's learning in both languages. The findings would be more convincing if the researchers had used a variety of activities, not only the ones connected with pictures. Therefore, the author's investigation in which she used different kinds of activities to introduce and practice new vocabulary indicated that a variety fosters children's participation and involvement during the lesson.

The results of the research support the notion that opportunities to practise new vocabulary in a variety of ways during storytelling have a positive effect on children's engagement as well as on the acquisition of new words. The results herein support, in part, the results from Senechal et al. (1995) about effective means of vocabulary acquisition. The aim of the two experiments conducted was to find out how children at different vocabulary knowledge levels acquire new words from listening to stories that were read aloud. At the beginning of those two experiments all the participants at the age of four underwent a vocabulary test. Consequently, they were classified into two groups, namely with a high and low level of vocabulary knowledge. During the first experiment the teacher read a book to both groups. In the case of one story, the children listened passively; however, while listening to the second story, they were given a task that incorporated labeling pictures with new vocabulary items. The results of this study indicated that children who were previously characterized as being more vocabulary literate produced more inventive words as opposed to those who possessed lower level of vocabulary skills. Additionally, it occurred that children who listened to the story passively also produced a lower

number of words contrary to those who answered some questions during the story session.

The second experiment was conducted on the same two groups of children. That time children had to point and label pictures during a story reading. Again, it occurred that children with a higher level of vocabulary comprehended more new words. Moreover, those children who actively took part in the story session by pointing or labeling the pictures learned new words quickly. Senechal et al. (1995) explained that a possible reason for that might be the fact that verbal and non-verbal responding improves the effectiveness of vocabulary acquisition.

Additionally, it is important for the teacher to devote each day some time to practicing the story before presenting it in front of the class. For this reason, reading a story several times so as to remember its characters better is advisable. It is also wise to practise the story by reading it aloud to oneself or family. Hesitations may uncover weak areas and voice imperfections. It was also noted that reading a story from a book, slowly and loudly, before going to sleep influences better memorization. Greene (1996) presented a good example of saving time in order to learn a story. She wrote about Marie Shedlock who recommended her students to memorize no more than seven stories a year. She herself admitted that she learned only three tales a year. Shedlock explained that it is not a gross misconduct to tell the story more than once as children love listening to stories over and over again. What is more, practising a tale in front of a mirror helps to get rid of distracting mannerisms and makes gestures more natural.

Conclusion

All teachers have some strengths connected with telling stories. However, it does not mean that they do not need to develop further. It is essential to evolve professionally on a continuous basis. Thus, the first and most important issue concerning storytelling is employing a variety of activities in every lesson. Different activities help children to be more interested and concentrated. As has been mentioned, a range of exercises helps children to acquire new vocabulary quicker. It is worth noticing that the teacher

should not forget about being flexible. Disruptions will occur naturally. It is the teacher's role to adapt activities to children's present needs.

Furthermore, to be a professional storyteller the teacher has to experiment with different methods, techniques and styles of telling stories. There is no golden mean that ensures full success to the lesson. The tale will never become yours if you do not tell it to more than two audiences. In fact, students may react to a story differently depending on their mood. "By telling the story to different groups you discover more about the story and you learn how to pace it" (Green, 1996: 94). Accomplished storytellers have an opportunity to tell the story more than once to many different audiences.

Finally, "the storyteller is not an actor but the medium through which the story is passed" (Green, 1996: 69). Therefore, the teller should throw light on a tale and articulate the ideas, moods and feelings, but never identify with the characters.

References

- Craig, S., Hull, K., Haggart, A. G. & Crowder, E. 2001. Storytelling: Addressing the Literacy Needs of Diverse Learners. *Teaching Exceptional Children*, 33(5): 46–51.
- Davies, A. 2005. *Storytelling in the Classroom*. Birmingham: Questions Publishing.
- Ellis, G. & Brewster, J. 1991. *The Storytelling Handbook — A Guide for Primary Teachers of English*. London: Penguin Group.
- Flately, J. & Rutland, A. 1986. Using Wordless Picture Books to Teach Linguistically and Cultural Different Students. *The Reading Teachers*, 40(3): 276–281.
- Greene, E. 1996. *Storytelling: Art and technique*. USA: Libraries Unlimited.
- Hu, R. & Commeyras, M. 2008. A case study: emergent biliteracy in English and Chinese of a 5-year-old Chinese child with wordless picture books. *Reading Psychology*, 29(1): 1–30.
- Lipman, D. 1999. *Improving your storytelling: beyond the basics for all who tell stories in work or play*. Arkansas: August House.

- Musiol, M. & Villarroel, M. 2005. *My first English Adventure 2*. Edinburgh: Pearson Education.
- Powell, R. 1997. *Who's there?* London: Treehouse.
- Roberts, P., & Pennsylvania State Dept. of Education, H. G. 1989. *Growing Together. Early Childhood Education in Pennsylvania*.
- Senechal, M., Thomas, E. & Monker, J. 1995. Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2): 218–29.
- Wallace, M.J. 1998. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A. 1992. *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Zaro, J. J. & Salaberri, S. 1995. *Storytelling*. Oxford: Macmillan.

Appendix 1

SELF-ASSESSMENT SHEET	YES/NO
1. Were the children engaged?	
2. Did they understand enough to enjoy it?	
3. Did they all hear the story?	
4. Did I put all my energy into it?	
5. Did I use enough variety while introducing new vocabulary?	
6. Did I use my body language and gestures enough?	
7. Did I involve them enough?	
8. Did I ask appropriate questions to encourage pupils?	
9. Am I satisfied?	
10. Do I need to improve something?	
11. Did I use clarifying questions?	
12. Did I pay attention to the feelings of the students?	
13. Did I vary the volume and tone of my voice?	

14. Did I rephrase and ask multiple questions to help others to understand the context?	
15. Did I maintain an eye contact?	
16. Did I invite my listeners to add details and comments?	
17. Did I use enough variety in follow-up activities?	
18. Did I tell a story with a specific purpose in mind?	
19. Did I create an enjoyable atmosphere?	
20. Did I notice any weaknesses of my lesson?	

Appendix 2

KONSPEKT LEKCJI		
IMIĘ I NAZWISKO: Sylwia Stachurska	GRUPA: 6- latki	DATA: 10.10.2009
TEMAT: Bajka o Babim — wprowadzenie nazw członków rodziny.		
CELE GŁÓWNE: Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> • opowiada o członkach rodziny. 		
CELE OPERACYJNE: Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> • nazywa członków rodziny przedstawionych na kartach obrazkowych • słucha piosenki i wskazuje członków rodziny na obrazku w książce • śpiewa piosenkę o rodzinie • przedstawia członków rodziny używając zwrotu <i>My...</i> 		
ZAŁOŻENIA: Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> • rozumie większość słownictwa, którym posługuje się nauczyciel • jest w stanie szybko i sprawnie wykonać ćwiczenia • chętnie współpracuje z nauczycielem 		

EWENTUALNE PROBLEMY I ICH ROZWIĄZANIA:

Uczeń:

- ma problem z poprawną wymową niektórych słówek
- ma problem ze zrozumieniem instrukcji wydawanych przez nauczyciela

Rozwiązania problemów:

- nauczyciel wymawia nowe słówka i prosi uczniów o ich powtórzenie
- nauczyciel powtarza polecenia, pokazuje zasady, sam wykonując ćwiczenie lub w razie potrzeby używa języka polskiego

CZAS	ETAPY	PRZEBIEG LEKCJI	MATERIAŁY	FORMY PRACY
2'	ROZGRZEWKA	Nauczyciel wita się z uczniami. Wykonuje z uczniami piosenkę rozpoczynającą lekcję.	CD z piosenkami	Nauczyciel- Uczniowie
3'	WPROWADZENIE	1. Nauczyciel pokazuje uczniom kopertę z tajemniczym słowem zaznaczając, że pod koniec lekcji będą musiały zgadnąć je. 2. Nauczyciel pokazuje uczniom plakat przedstawiający las. Następnie pyta dzieci: <i>Co widzicie?</i> , <i>Kto może mieszkać w takim lesie?</i> itp. oraz pyta uczniów czy domyślają się o czym będzie lekcja.	Koperta z tajemniczym słówkiem plakat	Nauczyciel- Uczniowie Uczniowie- Nauczyciel

10'	PREZENTACJA JĘZYKOWA	<p>1. Nauczyciel kolejno nazywa członków rodziny zaprezentowanych na kartach obrazkowych. Uczniowie po nim powtarzają słówka. Następnie umieszcza karty na tablicy. Uczniowie wspólnie z nauczycielem powtarzają słownictwo.</p> <p>2. Nauczyciel każe uczniom zamknąć oczy, odwraca jeden obrazek. Uczniowie zgadują którego obrazka brakuje. Następnie pokazuje uczniom obrazek i pyta: <i>Is this a mum?</i> Jeśli obrazek przedstawia mamę, uczniowie muszą wstać, jeśli nie, siedzą na swoim miejscu.</p> <p>3. Nauczyciel rozdaje karty z rodziną uczniom, następnie pyta uczniów: <i>Who's got mum?</i> Uczniowie odpowiadają: <i>Kasia!</i> itd.</p> <p>4. Nauczyciel prezentuje pacynkę Bambiego, jego mamy i taty, pyta ucznia: <i>Who's this?</i>, oraz czy uczniowie znają tego bohatera, opowiada uczniom, że to on mieszka w tym lesie ze swoją rodziną. Pokazuje kolejno mamę i tatę mówiąc <i>This is his...</i> Uczniowie dokańczają zdanie.</p>	Karty obrazkowe Papierowe pacynki	Nauczyciel- Uczniowie Uczniowie- Nauczyciel Nauczyciel- Uczeń
7'	Opowiadanie bajki	<p>1. Nauczyciel wyjaśnia uczniom, iż za chwilę posłuchają bajki o rodzinie sarenki. Zadaniem uczniów jest zapamiętanie ilu członków rodziny pojawia się w bajce.</p> <p>2. Nauczyciel pyta uczniów kto pojawił się w bajce.</p> <p>3. Prowadzący ponownie włącza nagranie i zachęca uczniów w trakcie do nazywania członków rodziny, kolorów itp.</p>	Bajka na CD	Praca indywidualna Uczniowie- Nauczyciel

6'	Ćwiczenia po bajce	<p>1. Nauczyciel rozdaje uczniom ćwiczenie, wyjaśnia polecenie. Uczniowie muszą oddzielić dwie rodziny: rodzinę kur i psów poprzez przyklejenie naklejki w odpowiednim kolorze dla danej rodziny przy każdym członku rodziny.</p> <p>2. Nauczyciel prosi uczniów by stanęli w kole, następnie rozdaje poszczególnym uczniom po jednej karcie obrazkowej z członkiem rodziny. Uczniowie poruszają się wg wskazówek zegara w rytm piosenki przekazując sobie karty z ręki do ręki, nie pokazując ich innym. Gdy muzyka przestaje grać, dzieci pokazują sobie obrazki i nazywają członków rodziny</p>	CD z piosenkami Ćwiczenie nr 1	Praca indywidualna Uczeń- Nauczyciel Uczniowie- Nauczyciel
2'	ZAKOŃCZENIE LEKCJI	Nauczyciel żegna się z uczniami. Dzieci śpiewają piosenkę na pożegnanie.	CD z piosenkami	Nauczyciel- Uczniowie

Sylwia Stachurska jest absolwentką filologii angielskiej Uniwersytetu Opolskiego. Od 5 lat zajmuje się nauczaniem języka angielskiego. Jej doświadczenie obejmuje pracę zarówno w szkołach państwowych i prywatnych, poczynając od nauczania przedszkolnego aż po grupy uniwersyteckie. Obecnie pracuje na stanowisku lektora języka angielskiego na Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. W 2012 rozpoczęła studia doktoranckie na Wydziale Filologicznym na Uniwersytecie Opolskim. Jej głównymi zainteresowaniami badawczymi są metodyka nauczania języka angielskiego, nauczanie języka obcego wspomagane komputerowo oraz użycie dramy w nauczaniu wczesnoszkolnym.

Dictionary skills in advanced learners' coursebooks — Materials survey

Marek Molenda
Zuzanna Kiermasz
University of Łódź

Abstract

Nowadays, almost 65 years after the publication of the first advanced learner's dictionary, this particular consultation source is considered "a useful addition to any [language] course" (Sharma & Barret, 2007: 52). However, as it was remarked by Leany (2007: 1), the ability to successfully utilize advanced learner's dictionaries requires a considerable amount of practice on the part of students. Thus, dictionary skills appear to constitute one of the key aspects of EFL education.

Therefore, the aim of this article is to identify key dictionary skills and describe how they are promoted in advanced learner's coursebooks. Following the set of guidelines described in Leany (2007) and Welker (2010), the authors developed criteria that were used to assess the dictionary-oriented contents of selected teaching materials. It is hoped that this article highlights the advantages and exposes the shortcomings of dictionary-oriented materials and activities included in EFL coursebooks.

Keywords: EFL, monolingual dictionaries, learner dictionaries, advanced learners, educational materials

Some abbreviations used in this article

LDOCE — Longman Dictionary of Contemporary English — <http://www.ldoconline.com>

MED — Macmillan English Dictionary — <http://www.macmillandictionary.com>

CALD — Cambridge Advanced Learner's Dictionary — <http://dictionary.cambridge.org>

OALD — Oxford Advanced Learner's Dictionary — <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com>

CCAD — Collins Cobuild Advanced Dictionary — <http://www.myco-build.com>

Development of advanced learner's dictionaries

Advanced learner's dictionaries (ALDs) date back to the 1940s¹ when the first consultation source of this type (Idiomatic and Syntactic English Dictionary) was created by A. S. Hornby (*The Man Who Made Dictionaries*). His aim was to publish a monolingual dictionary for students, as opposed to consultation sources for native speakers that were available at the time. Thus, he created what came to be known as the first ALD². Its basic features included simplified definitions and information concerning collocations and word usage.

The next milestone in the development of *advanced learner's dictionaries* was connected with the advent of corpus linguistics. Computer-generated word frequency lists made it possible for the lexicographers to revise information provided in the previous editions, e.g. to rearrange the order of the entries for a given lexical item, basing on the frequency of usage of a given word sense in the language. The first corpus-based ALD was Cobuild Advanced Dictionary (History of Cobuild), published in 1987 and based on John Sinclair's electronic corpus which was compiled in 1980 (John Sinclair). Other publishing houses soon adapted the same approach and, nowadays, corpora-derived examples constitute a vital component of all ALDs, and some consultation sources (e.g. LDOCE) offer corpus-based example banks.

The next major change was the publication of the first electronic ALD. Owing to digital technologies, the amount of information students could

1 Created by A. S. Hornby, was the first learner dictionary.

2 ALDs are sometimes referred to as MLDs (Monolingual Learner Dictionaries). This name, however, can be misleading, as it also refers to a simplified ALDs that are being offered by most publishing houses (e.g. Cambridge Advanced Learner's Dictionary vs Cambridge Learner's Dictionary).

find about a given lexical item increased considerably. Nowadays, a CD/DVD with a dictionary can provide the learners with:

- British and North American recordings of a given word or sentence
- sound effects and animations used to explain the meaning of certain lexical items
- quick access to synonyms (as opposed to printed thesauri that need to be obtained separately)
- wildcard-based word search (useful in the case of word-formation tasks)
- sound-based word search (helpful for students who have heard a word, but do not know the spelling)

In addition to the features that can be accessed solely by means of computer software, the large amount of storage space available makes it possible for lexicographers to include more information about each word (e.g. etymology, additional examples, more illustrations, etc.). These could, theoretically, be included in print versions, but it would make them considerably longer and might have a negative impact on the ease of information retrieval.

Moreover, all major publishing houses encourage learners to purchase ALDs by providing additional resources, such as interactive lexical and grammatical exercises, tools to record and listen to one's own pronunciation, interactive writing guides, printable worksheets, customizable word lists, etc. Considering all these features, one might come to the conclusion that ALDs evolved from relatively simple consultation sources into interactive language-learning workstations where students can perfect their skills, broaden their knowledge and find in-depth information about a given word.

On the other hand, there seems to be relatively little room for improvement in the case of printed versions of ALDs. The publishing houses seem to share this point of view and some of them (e.g. MacMillan Publishing Ltd.) have already decided to discontinue printed versions of their dictionaries (*Stop the Press*). It seems relatively probable that in the nearest future the term *Advanced Learner's Dictionary* will refer chiefly to a sub-category of *Electronic Dictionaries* (EDs).

The process of digitization of printed consultation sources made it possible to publish resources from ALDs online. Using web-based versions of

ALDs is free of charge, but their functionality is limited, and they can be considered to be “demo” versions of the EDs. However, since each of the five aforementioned major publishing houses decided to remove different features from their electronic dictionary before publishing it online, it is still possible to gain access to major features of any commercial ALD, by consolidating pieces of information from different sources. For instance, if a student wants to find information about synonyms, they should refer to MED, while picture sets (e.g. pictures presenting different types of trains) can only be found in OALD (Molenda, 2012: 163).

Moreover, the online ALDs have two main advantages over their electronic counterparts — firstly, they are regularly updated for the latest words (Molenda, 2012: 164), which is not yet possible in the case of the ED’s (one has to purchase a new edition); secondly, they feature different extras provided by the publishers. These additional pieces of information are best exemplified in the case of word frequency:

- MED marks the 7500 most commonly used English words with stars (from one star — for the least frequently used items — to three stars, in the case of the most common words);
- in LDOCE spoken and written word frequencies are contrasted (3000 most frequently used spoken vs. written items), which helps students decide how to use given words during production tasks;
- OALD marks 3000 most popular English words (*Oxford 3000* list) and it also provides the *Academic Word List* which “is a list of words that you are likely to meet if you study at an English-speaking university” (*Oxford Advanced Learner’s Dictionary*).

To the best of the authors’ knowledge, no single fully-functional, commercial electronic dictionary in question contains as much information about word frequency as can be derived from the three sources described (as of January 2013).

In conclusion, the ongoing development of the ALDs — both in terms of their informativeness and availability seems to have increased their potential of being “a useful addition to any [language] course” (Sharma & Barret, 2007: 52). However, the fact that the ALDs are becoming more informative might result in their increasing complexity. Thus, the number of skills that

need to be mastered in order to successfully utilize these sources seems to be growing. In order to better understand the potential challenges and/or problems that one might encounter in the process of a dictionary consultation, let us explore the classification of *dictionary skills* (*reference skills*).

Dictionary skills

Firstly, it needs to be noted that the aforementioned notions of *dictionary skills* and *reference skills* are not synonymous — the latter one being a potentially broader category that might refer to other sources available (e.g. Google browser)³. However, since *dictionary skills* seem to constitute a sub-category of *reference skills*, the two concepts are used interchangeably in this article.

Secondly, one should be aware of the fact that the classification presented in this section is by no means the only possible way of classifying *reference skills*. Its aim is rather to reflect the needs of one particular group (advanced students), as well as the requirements that ought to be met in order to successfully derive various kinds of information from the electronic ALDs. Thus, the list presented in Table 1 differs from its original version proposed by Nesi (1999). However, it was decided to maintain the division of skills that corresponds to the consecutive stages of a dictionary consultation.

Stage	Reference skills
Stage One: Before Study	Knowing which dictionaries exist
	Knowing what kind of information can be found in dictionaries
Stage Two: Before Dictionary Consultation	Deciding whether consultation is necessary
	Deciding what to look up
	Deciding which dictionary is most likely to satisfy the purpose of consultation
	Deciding on the form of the look-up item
Stage Three: Locating Entry Information	Understanding the structure of the dictionary
	Finding multi-word units
	Understanding the hyperlinks, searching for a word within an entry

3 Google browser was described as a legitimate reference resource by Boulton (2012).

Stage Four: Interpreting Entry Information	Distinguishing between the components of the entry
	Finding information about spelling
	Understanding symbols, labels, abbreviations, conventions
	Interpreting IPA and pronunciation information
	Interpreting information concerning word usage (restrictive labels)
	Interpreting information concerning word frequency
	Interpreting the definition
	Interpreting information about collocations/deriving information from examples
	Interpreting the C/U, T/I labels and their relation to the meaning
	Deriving information from picture sets
	Deriving information from thesauri, word clouds, etc.
	Finding word families
	Finding information about dictionary use

Table 1.
Dictionary skills.

As can be induced from Table 1, dictionary skills encompass many various steps taken by learners whenever they consult a dictionary. These steps embrace actions happening before, during and after using a dictionary, thus the table provides a fairly extensive list of dictionary skills that are necessary in order to make the process of dictionary use as effective as possible.

Teaching dictionary skills

Since the list presented in the previous section is fairly extensive, one needs to ask a vital question, namely the one of whether these skills should be taught. This question can be divided into two sub-questions that can be summarized as follows:

1. Is there a need to teach *reference skills*?
2. Is it possible to teach them?

The answers to these questions are by no means definite, since one needs to take into account multiple factors that can affect students' *reference skills* and their potential acquisition.

For instance, one might provide a negative answer to the first question, claiming that the young students of English who have been using computers since their childhood, are “digital natives” (Sharma & Barret, 2007: 11), and their skills as regards finding information online are naturally well-developed. Thus, they should have few problems using the ALDs available online free of charge.

On the other hand, there exist some indications that even the members of this “technology-savvy” group might lack the knowledge that would allow them to successfully utilize the online ALDs. For instance, a study by Molenda (2012) shows that in Polish educational context young advanced learners of English seem to prefer the easily-accessible, though less informative online bilingual dictionaries. Moreover, one needs to take into account the fact that, most likely, not all advanced students feel confident using technology.

However, even if this is the case that the online versions of the Advanced Learner's Dictionaries are underused, it does not necessarily indicate that students lack *reference skills* as such. Thus, another problem that needs to be solved is the one of describing advanced learners' *dictionary skills*. Unfortunately, to the best of the authors' knowledge, no large-scale study concerning this topic has been recently conducted (as of 2010)⁴.

While there seems to have been little holistic research on students' *reference skills*, one might focus on the studies that describe the use of particular strategies. For instance, Welker (2010) mentions one study of this kind, whose main finding was the fact that “Polish learners have serious problems understanding dictionary labels” (Głowacka, 2001; cited in: Dziemianko & Lew, 2006). Another one, conducted by the co-author of this article (Molenda, 2012), suggests that advanced learners' knowledge of the online ALDs is rarely systematic and satisfactory (the study focused primarily on the skills listed in *Stage One* — cf. Table 1).

4 Although in the article we refer chiefly to Polish educational context, we found no examples of such studies conducted in other countries.

The aforementioned results indicate that there might exist certain deficiencies in advanced learners' knowledge of the essential *dictionary skills*. Due to the scarcity of research available, this statement still remains largely unproven, however, there exists another group of studies that might support this point of view. These studies focus on the amount of teaching that is devoted to the ALDs. For instance, Szymańska (2001; cited in: Dziemianko & Lew, 2006) claims that "teacher questionnaires reveal that the majority of teachers do not normally train their students in dictionary use." In the aforementioned study (Molenda, 2012), 12% of advanced students pointed to the state school as a source of knowledge about any dictionaries⁵.

The results of the studies described in the previous paragraphs indicate that the answer to the first question posed at the beginning of this section is positive. However, while there seems to exist a need to teach *reference skills*, the question of whether they can actually be effectively taught in a language classroom, remains a major issue.

Interestingly, Lew and Galas (2008) conducted research whose aim was to provide an answer to the question of whether or not reference skills should be taught. Their results indicate that "reference skills can be taught effectively in a language classroom", even at the levels which are lower than the linguistic level of the users of ALDs. Moreover, in the case of 4 out of 13 dictionary skills described by them (*the use of C/U labels, interpreting phonetic symbols, finding pronouns and collocations, and interpreting restrictive labels*), the results of *reference skills*-based post-test were at least twice as good as the results of the pretest (Lew and Galas, 2008: 1278)⁶.

Thus, the answer to the original question, posed at the beginning of this section, seems to be positive. However, though dictionary skills should be taught, some of the previously mentioned results seem to indicate that they are, to a large extent, neglected in the language classroom. Explaining the possible reasons responsible for this phenomenon was the basic premise of this study.

5 22% of respondents stated that dictionaries were mentioned during classes in private language schools. Since multiple answers to this question were possible, one should not add this number to the aforementioned 12%.

6 Lew & Galas cite a number of other studies whose results are similar to theirs, but none of them was conducted in the Polish educational context.

Research questions

In our research we decided to focus on teaching materials, rather than other constituents of the Polish educational system. Among the other reasons to adopt this approach, the first and most important one is the fact that the other major option — focusing on teachers — may reveal their convictions and opinions, but might fail to provide definite answers concerning the information that the teacher is obliged to convey to the students. While some teachers might be more dedicated to the idea of teaching *reference skills* than others, the phenomenon in question is the “core” set of topics that any teacher, regardless of their beliefs, is supposed to cover in class.

In the Polish educational context FL teachers are usually asked to choose one of the syllabi that accompany specific textbooks and, then, conduct classes on the basis of the materials provided in them. Thus, the contents of student’s books determine the contents of the syllabi. This practice is, also, not unheard of in the case of language schools. However, since these institutions are free to create regulations concerning teaching syllabi, it cannot be stated with absolute certainty that the majority of them adopted this way of using textbooks.

Finally, students might consult their textbooks whenever they need to find information about some aspects of language; for instance, they might refer to a short grammatical section, which is placed typically at the end of the book. Thus, the student’s books apart from reflecting the “core” contents of the course, may also contain some additional pieces of information or skills-based sections that students might use on their own, should the need arise.

Taking into account these characteristics of the EFL textbooks, two major research questions were posed:

1. Are *reference skills* present in student’s books?
2. Are they given enough attention? Are there any *dictionary skills* which seem to be under-/over-represented?

Objects

Since the ALDs are intended to be used chiefly by advanced learners of English, it was decided that materials surveyed should represent the C1 and C2 CEFR (*Common European Framework of Reference*) level. This criterion

was met by all 13 books examined, 10 of which were available on the Polish market in 2012. Although the study does not cover all the materials available, our goal was to include at least one book from each major publishing house that sells educational resources in Poland (i.e., *Macmillan*, *Oxford*, *Longman*, *Cambridge*, *Express Publishing*). The abbreviated list of research objects is presented in the preceding sections, while the comprehensive list of the books can be found in the *Appendices* section.

Procedure

Materials in the advanced student's books might necessitate spontaneous productive as well as receptive use of dictionaries (e.g. exercises featuring collocations, authentic materials, etc.). However, in such a case no attention is explicitly paid to the consultation sources and, thus, any potential dictionary consultation depends chiefly on the learner's decision. Therefore, it was decided that these activities are not within the scope of interest of this study. On the contrary, we focused on the exercises that made explicit references to consultation sources and aimed at developing and practising dictionary skills.

Each book was surveyed for materials that met the aforementioned criteria. Each time a dictionary-oriented exercise/material was encountered, it was evaluated for the number⁷ of *reference skills* that it addressed. While this approach made it possible to determine how many times each skill was mentioned, it was also decided to calculate the number of exercises in each book. It was hoped that these numbers would provide an insight into the distribution of dictionary-oriented exercises across various sources.

Results

Table 2 presents the aforementioned list of dictionary skills, adapted from Nesi (1999), with the skills divided into four consecutive stages of dictionary consultation. The numbers represent tokens — each token being a single instance where a given skill was targeted by an exercise/other teaching material. Thus, the total number of tokens exceeds the number of actual exercises in the student's books.

7 While the minimum number was one, certain exercises targeted multiple skills.

Stage one: before study	Knowing which dictionaries exist	1
	Knowing what kinds of information are found in dictionaries/other sources	1
Stage two: before dictionary consultation	Deciding whether consultation is necessary	1
	Deciding what to look up	0
	Deciding which dictionary is most likely to satisfy the purpose of consultation	1
	Deciding on the form of the look-up item	0
Stage three: locating entry information	Understanding the structure of the dictionary	2
	Finding multi-word units	2
	Understanding hyperlinks, searching for a word within the entry	0
Stage four: Interpreting entry information	Distinguishing between the components of the entry	4
	Finding information about the spelling of words	1
	Understanding symbols, labels, abbreviations (sth/sb), conventions	3
	Interpreting IPA and pronunciation information	4
	Interpreting information concerning word usage (restrictive labels)	3
	Interpreting information concerning word frequency	0
	Interpreting the definition	9
	Interpreting information about collocations/ deriving information from examples	12
	Interpreting information concerning idiomatic and figurative use	2
	Interpreting the C/U, T/I labels and their relation to the meaning	2
	Deriving information from picture sets	0
	Deriving information from thesauri, word clouds, etc.	1
	Finding word families	3
	Finding information about dictionary use	0

Table 2.
The number of tokens assigned to each skill.

Table 2 provides an overview of how specific dictionary skills are represented in the reviewed course books in the sense of indicating how many times each skill appeared in these materials. It is clearly visible that the majority of the discussed skills are underrepresented. One of these neglected skills is the ability to decide what to look up, which seems particularly important when searching for multi-word units, such as phrasal verbs or idioms. Another one is finding important information concerning the use of looked-up items, such as frequency, formality, etc.

On the other hand, certain skills are more likely to be included in course books, and these are: interpreting information about collocations, deriving information from examples, interpreting the definition, distinguishing between the components of the entry and interpreting IPA and pronunciation information.

Chart 1 below presents the distribution of tokens across the skills that were mentioned at least once in teaching materials. The data indicates that, while the four most frequently mentioned abilities account for over 50% of tokens, the remaining 18 items are represented by only 44% of tokens.

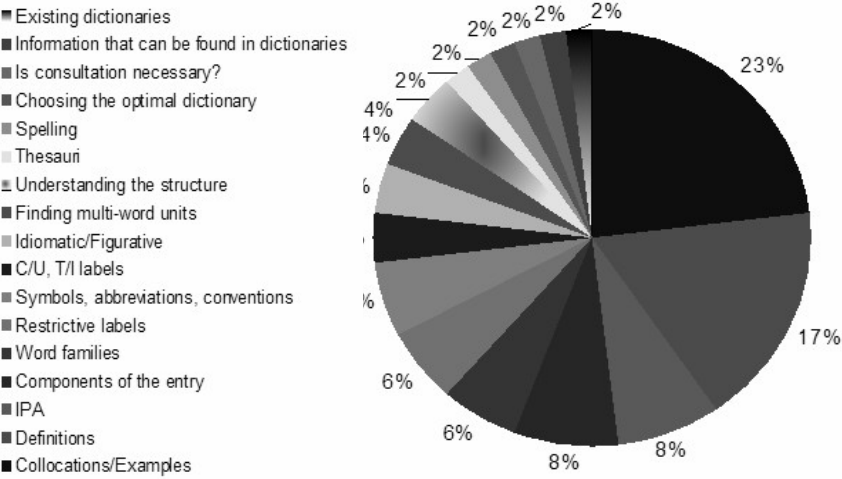


Chart 1.
Distribution of tokens across particular skills.

It appears that the most frequently mentioned items were the ones that related to basic consultation skills. While such an approach might be regarded as useful, since it allows the authors to ensure that students possess “the basics”, it might be also argued that the more advanced skills are the ones that require more attention, since they might take more time to master.

The total number of exercises in each book is presented in Table 3. Titles *in italics* represent the books that were no longer available on the Polish publishing market in 2012.

1	Upstream Proficiency	0
2	<i>Paths to Proficiency</i>	0
3	Objective Proficiency	0
4	<i>Focus on Proficiency</i>	0
5	Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency	0
6	Face2face Advanced	0
7	Cutting Edge Advanced	0
8	Proficiency Masterclass	1
9	New English File Advanced	2
10	<i>Proficiency Gold</i>	2
11	Total English Advanced	5
12	Inside Out Advanced	9
13	Focus on Advanced English CAE	18
TOTAL:		37

Table 3.

The number of dictionary-oriented exercises found in teaching materials.

The data presented in Table 3 shows that there are relatively few teaching materials which contain more than two dictionary-oriented exercises, whereas the majority of coursebooks do not include any activities that make it possible for students to develop dictionary skills.

The distribution of dictionary-oriented exercises/materials across the textbooks that contained them is presented in Chart 2:

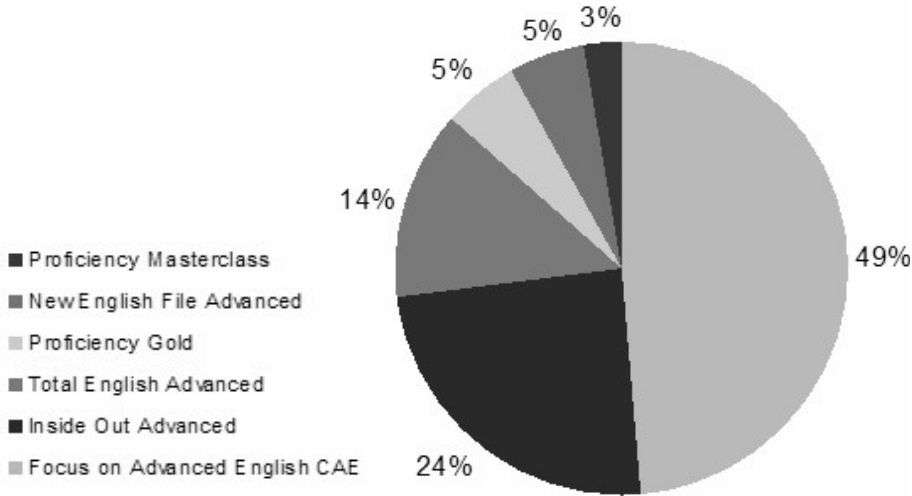


Chart 2.
Dictionary-oriented contents in surveyed textbooks.

Chart 2 shows how unevenly the discussed skills are represented in the materials which underwent the authors’ examination. It cannot pass unnoticed that only 6 out of 13 books were presented in the pie chart because only as few as these contain any dictionary skills exercises.

Discussion

Providing definite answers to the questions posed in this article proved to be relatively difficult. This difficulty stems mostly from some discrepancy between the textbooks, as well as uneven distribution of tokens in Table 2. However, the outcomes seem to indicate that not only certain *reference skills* but also dictionary-oriented exercises as such are underrepresented in the TEFL advanced learners’ coursebooks.

Let us first consider the total number of these exercises. 37 such activities were found in 13 books, comprising the total number of 2906 pages. Statistically, one dictionary-oriented exercise occurs every 78.54 pages. However, more than half of the books surveyed contained none of those, and almost exactly half of the exercises were found in just one book. In addition, 32 out of 37 activities (86.49%) were grouped in 3 books.

These results seem to indicate that the distribution of dictionary-oriented activities across textbooks is relatively uneven. While one might attempt to correlate their number with some variables — such as the date of publication, the publishing house, or even the author — the general conclusion is that there seems to be no consistent policy as regards the inclusion of such materials in the textbooks.

As for *reference skills*, the distribution of tokens across particular (sets of) skills appears to be uneven. Some of them were not mentioned in the books surveyed (6 out of 23), while others were given much attention.

It appears that most student's books focus on the skills connected with using basic elements of a dictionary entry: definitions and collocations/examples (collocations in the ALDs, usually written **in bold**, are included in the example phrases — hence both pieces of information belong to one category in this work), followed by interpreting the IPA and distinguishing between the components of the entry. However, even in the case of the high-frequency items, the number of tokens indicates that, statistically speaking, the chance of finding an exercise targeting a given skill is relatively low. For instance, one *Collocations/Examples* activity occurs every 242.2 pages (0.41 per 100 pages).

However, this ratio is still relatively high, as compared to other skills. For instance, very little attention is paid to one of the most important aspects of the productive use of a consultation source, i.e. utilizing thesauri and finding precise synonyms to replace more “general” vocabulary items (1 token!).

Though the authors are far from being judgmental, it is noteworthy that without the two books that contain the highest number of dictio-

nary exercises (cf. Table 2), the results of the survey would have been markedly worse. In such a case, apart from the decrease in the number of activities, only 8 out of 23 skills would have been given any attention (instead of 17). Therefore, it was decided to describe these two books in greater detail in order to explore their approach to acquiring/perfecting *reference skills*.

Focus on Advanced English CAE is a noteworthy example of a book in which there exists a separate section devoted solely to developing dictionary skills. Thus, it might be stated that this book attempts to convey dictionary knowledge in a systematic way. Similar approach was adopted in *Inside Out Advanced*, the main difference being the fact that dictionary-oriented sections there are divided into several sub-sections spread throughout the book.

Interestingly, such (sub)sections are usually available in the self-study vocabulary books (e.g. *English Collocations in Use* by O'Dell and McCarthy, 2008). One might conclude that, for certain reasons, publishing houses are reluctant to adopt the same, fairly consistent policy in the case of regular student's books. The only consistency observed was the fact that no electronic/online ALDs were targeted in the books surveyed. While this attitude might be understandable in the case of the older publications, the later books that were surveyed do not introduce a revised approach to this topic.

Conclusions

The results of the study indicate that targeting dictionary skills appears to be an "optional extra" rather than one of the "core" features of the student's books and that their distribution across textbooks is relatively haphazard. Our results concur with the findings of Müller (2000) who stated that "the use of dictionary-based exercises across textbooks varies considerably" (cited in: Welker, 2010: 314) and the results of Molenda's previous study (2012) where only 2% of the respondents confirmed that student's books were their source of dictionary "know-how."

Moreover, with the electronic ALDs gradually replacing the printed reference materials, the number of skills required to use a dictionary is

expected to increase. Nowadays, there already exist certain skills that are specific only to the online/electronic sources (e.g. using the wildcars⁸) and they should be given some attention by the teachers.

Finally, the results indicate that teachers who are aware of the necessity of teaching dictionary skills, would most probably need to refer to some external resources. While some resources might be already available (e.g. websites of the publishing houses or the aforementioned self-study books), the authors of this article are currently working on creating databases of free dictionary activities for advanced students of English. It is hoped that their focus on the free online versions will make using ALDs more accessible for the students.

References

- Boulton, A. Wanted: large corpus, simple software. No timewasters. In: Leńko-Szymańska, A. (ed.), *TALC 10 Proceedings*. In press.
- Dziemianko, A. & Lew, R. 2006. Research into dictionary use by Polish learners of English: Some methodological considerations. In: Dziubalska-Kořaczyk, K. (ed.), *IFAtuation: A life in IFA. A festschrift for Prof. Jacek Fisiak on the occasion of his 70th birthday by his IFAtuated staff from The School of English, AMU, Poznań*. Poznań: Wydawnictwo UAM, 211–233.
- Głowacka, W. 2001. Difficulties with understanding dictionary labels experienced by Polish learners of English using bilingual dictionaries. Unpublished M.A. Dissertation, Adam Mickiewicz University.
- History of Cobuild. (n.d.) <http://www.mycobuild.com/history-of-cobuild.aspx>. Accessed 6 January 2013.
- Sinclair, J. (n.d.) <http://www.mycobuild.com/about-john-sinclair.aspx>. Accessed 3 January 2013.
- Leany, C. 2007. *Dictionary activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

8 Using the * and ? symbols to replace unknown letter(s). They might prove useful while searching for derivatives, e.g. typing *estimate (=any number of symbols + estimate) would fetch words such as *underestimate* and *overestimate*.

- Lew, R. & Galas, K. 2008. Can dictionary skills be taught? The effectiveness of lexicographic training for primary-school-level Polish learners of English. In: Bernal, E. & DeCesaris, J. (eds.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1273–1285.
- Nesi, H. 1999. The specification of dictionary reference skills in higher education. In: Hartmann, R. R. K. (ed.), *Thematic Network Projects in the Area of Languages. Sub-project 9: Dictionaries*. Dictionaries in Language Learning.
- Molenda, M. 2012. Internetowe słowniki dla zaawansowanych użytkowników języka angielskiego i ich wykorzystanie do nauki w szkołach państwowych. In Majchrzak, O. (ed.) *Plej czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Müller, V. 2000. *O uso de dicionários como recurso pedagógico na sala de aula de língua estrangeira*. Unpublished M.A. dissertation, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- O'Dell, F. & McCarthy, M. 2008. *English collocations in use: Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharma, P., & Barrett, B. 2007. *Blended learning: using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Stop the Press. (n.d.) <http://www.macmillaneducation.com/MediaArticle.aspx?id=1778>. Accessed 3 January 2013
- Szymańska, A. 2001. *The usefulness of the Cambridge International Dictionary of English in teaching vocabulary to Polish intermediate students*. Unpublished M.A. dissertation, Adam Mickiewicz University.
- The Man who Made Dictionaries. (n.d.) http://oupeltpromo.com/flipbooks/man_who_made_dictionaries/index.html. Accessed 3 January 2013
- Welker, H. A. 2010. *Dictionary use: A general survey of empirical studies*. Universidade de Brasília: Brasilia.

Appendix:

Coursebooks surveyed:

- Evans, V. & Dooley, J. 2002. *Upstream proficiency — student's book*. Newbury: Express Publishing.
- Wilson, J.J. & Clare, A. 2007. *Total English advanced — student's book*. Harlow: Pearson Longman.
- Naylor, H. & Hagger, S. 1992. *Paths to proficiency — student's book*. Harlow: Pearson Longman.
- Capel, A. & Sharp, W. 2002. *Objective proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxenden, C. & Latham-Koenig, Ch. 2010. *New English file advanced*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, C. & Bastow, T. 2006. *Inside out advanced student's book*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
- Newbrook, J. & Wilson, J. 2000. *Proficiency gold*. Harlow: Pearson Longman.
- O'Connell, S. 1998. *Focus on proficiency*. Harlow: Pearson Longman.
- O'Connell, S. 2005. *Focus on advanced English CAE*. Harlow: Pearson Longman.
- Side, Richard and Guy Wellman. 1999. *Grammar and vocabulary for Cambridge advanced and proficiency*. Harlow: Pearson Longman.
- Cunningham, G., Bell, J. & Redston, Ch. 2009. *Face2face advanced student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comyns, C., Albery, J., Cindy Cheetham & D. Cheetham. 2003. *Cutting edge advanced*. Harlow: Pearson Longman.
- Gude, K. & Duckworth, M. 2009. *Proficiency masterclass*. Oxford: Oxford University Press.

Zuzanna Kiermasz is a graduate from Adam Mickiewicz University in Kalisz. Currently, she is a Ph.D. student at the University of Łódź. She is also a member of the PsychoLinguistic Open Team (PLOT) and a tutor in English wRiting Improvement Center (ERIC). Her current interests include the use of L1 in language classroom, language learning strategies,

bilingualism, multilingualism, corpus and computational linguistics, teaching writing and working with students with disabilities. Recently she has started working as an English teacher at a state Junior High School in Łódź.

Marek Molenda is a Ph.D. student at the University of Łódź. His main research interests are: blended learning/CALL, corpus linguistics, teaching speaking, and, more recently, ESL writing. He is the head of the PsychoLinguistic Open Team (PLOT) and a tutor in English wRiting Improvement Center (ERIC). Some of his recent projects can be found at: <http://unilodz.academia.edu/MarekMolenda>

Rola metafor w nauczaniu języków obcych

The role of metaphors in foreign language teaching

Dorota Gonigroszek
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Abstract

The aim of the paper is to show the importance of metaphors in foreign language teaching. Metaphors, however, are not treated as purely linguistic phenomena but rather as conceptual processes (conceptual metaphor) affecting our reception and organization of the reality, and thus determining human behaviour. Metaphors which influence our understanding of language, communication, and the very process of language learning are to be discussed. The author will also mention those metaphors that hinder the learning process and those that can be used by teachers to improve their relations with students and motivate them to learn.

The present work is based on the methodology elaborated within cognitive linguistics and it aims at adapting some of its theoretical solutions for the language teaching.

Abstrakt

Niniejsze opracowanie ma na celu ukazanie, jak ważne są metafory w procesie nauczania języków obcych. Nie chodzi tu jednak o metaforę jako o zjawisko czysto językowe, ale o proces konceptualny (metafora pojęciowa) wpływający na nasz odbiór i organizację rzeczywistości i tym samym kształtujący nasze zachowania. Omówione zostaną metafory, za pomocą których postrzegamy język i komunikację językową oraz sam proces nauki języka. Ukazane zostaną metafory utrudniające

naukę języka oraz takie, które pomagają nauczycielowi w budowaniu poprawnych relacji z uczniami.

Praca ta odwołuje się do metodologii wypracowanych w ramach językoznawstwa kognitywnego i ma na celu, przynajmniej częściowe, przeniesienie tychże rozwiązań teoretycznych na grunt metodyki nauczania języków.

Słowa kluczowe: metafora, nauczanie języków, metodyka, językoznawstwo kognitywne

Wstęp: metafora pojęciowa a tradycja

W większości opracowań naukowych za punkt wyjścia do dalszych rozważań nad metaforą przyjmuje się definicję zaproponowaną przez Arystotelesa ponad dwa tysiące lat temu. W tejsze pracy uczyniono podobnie z przynajmniej dwóch powodów. Po pierwsze, kultura europejska, w której przecież żyjemy, jest bardzo mocno zakorzeniona w antyku. Po drugie, starożytni myśliciele greccy doskonale zdawali sobie sprawę z roli języka, zwłaszcza metaforycznego, jako środka opiniotwórczego, mogącego zmieniać postawy odbiorców i wpływać na ludzkie wybory, co jest dość istotne dla problematyki poruszanej w niniejszym artykule.

Wspomniana definicja w polskim tłumaczeniu brzmi: „Metafora jest to przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii” (Arystoteles w tłumaczeniu H. Podbielskiego, 1988: 351). Przy okazji warto podkreślić, że metafora była dla Arystotelesa ozdobnikiem językowym (*decorum*), zabiegiem chroniącym język od pospolitości, środkiem retorycznym (dziś moglibyśmy nawet powiedzieć perswazyjnym).

W następstwie wielu badań dotyczących tropów stylistycznych zaproponowano szereg innych definicji metafory, a podejście Arystotelesa było wielokrotnie krytykowane. Szczegółowe omówienie tychże opinii nie jest jednak przedmiotem niniejszego opracowania [zainteresowanym czytelnikom można polecić dwie pozycje — Świątek (1998) oraz Pawelec (2006)]. Ograniczono się tutaj jedynie do zacytowania jednego hasła ze *Słownika*

terminów literackich, według którego metafora to „wyrażenie, w którego obrębie występuje zamierzona przemiana znaczeń składających się na nie słów” (Sławiński, 1998: 274). Metaforami w takim ujęciu są więc ślepy los, *widzieć ciszę*, *korale ust* itp. To, co różni te wyrażenia to stopień skonwencjonalizowania, wyznaczający płynną granicę między metaforą poetycką a codziennym językiem idiomatycznym.

Co istotne, zarówno dla Arystotelesa, jak i autora współczesnego słownika, którego słowa przywołane zostały powyżej, przenośnia jest środkiem językowym. Można powiedzieć, że w tych przypadkach mamy do czynienia z pewnym tradycyjnym podejściem do metafory, ograniczającym jej rolę do poziomu języka. Inne podejście, zdobywające obecnie szerokie uznanie, rozpatruje metaforę w kontekście procesów umysłowych, a nawet fizjologicznych.

Już Richards (1936) sugerował, że metaforyczny język musi być wynikiem metaforycznego myślenia. W 1979 roku Reddy, amerykański językoznawca, przeanalizował szereg wyrażen odnoszących się do komunikacji językowej i przekazu informacji, udowadniając przy tym, iż w naszych umysłach istnieje metafora determinująca nasz sposób myślenia i mówienia o języku. Jednak najbardziej znaną publikacją dotyczącą „metafory myśli” jest *Metaphors we live by* autorstwa Lakoffa i Johnsona.

Jak twierdzą Lakoff i Johnson (1988: 27), istotą metafory pojęciowej, bo tak autorzy nazwali ową „metaforę myśli”, jest „rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”. Przykładowo pojęcie MIŁOŚCI / ZWIĄZKU DWOJGA OSÓB rozumiemy w kategoriach PODRÓŻY. Dowodem na istnienie takiej konceptualizacji są liczne wyrażenia językowe, jak choćby:

Wiele ze sobą przeszliśmy.

W naszym związku napotkaliśmy wiele przeszkód i zakrętów życiowych.

Życzę wam wszystkiego, co najlepsze na nowej drodze życia.

Weszliśmy w ślepy zaułek — teraz już nie ma odwrotu, pozostaje rozwód.

MIŁOŚĆ / ZWIĄZEK jest domeną docelową, na której strukturę wpływa PODRÓŻ — domena źródłowa. Poszczególne odpowiedniości

(rzutowania, projekcje) między elementami domen możemy przedstawić w następujący sposób:

Osoby w związku → podróżnicy

Rozwój uczucia → etapy podróży (progresja)

Trudności w związku → przeszkody w podróży

Cel związku → cel podróży

Życie z drugą osobą → pokonywanie drogi we dwoje

W takim ujęciu metafora jest czymś ułatwiającym zrozumienie pojęć. Jest strategią umysłową pozwalającą na pojmowanie abstrakcyjnego w kategoriach konkretnego. Wyznacza ona pewien tor myślenia. Łącząc pojęcia, stanowi fundament rozumowania i logiki. Czy da się, na przykład myśleć o czasie inaczej niż w kategoriach jego upływu zmiany? Czy da się czas opisać, nie używając określeń należących do innej sfery doświadczeń? Czym jest bowiem doświadczanie czasu?

Propozycje Lakoffa i Johnsona (1988) znalazły wielu zwolenników zarówno wśród zagranicznych, jak i polskich uczonych [por. Gibbs (1994), Krzeszowski (1999), Szwedek (2002), Kövecses (2011)]. Zaczęto poszukiwać źródeł metafor, wskazując zarówno na uniwersalne, cielesne doświadczenia ludzi, jak i kulturę i tradycje, w tym przypadku indywidualne, specyficzne, raczej niż ogólnoludzkie. Przykładowo CZARNE JEST ZŁE — metafora pretendująca do miana uniwersalnej, mogła pojawić się w rezultacie doświadczania ciemni / czerni nocy. Ludzie od zawsze bali się nieznanego, ukrytych w ciemnościach dzikich zwierząt czy wrogów. Dlatego też w wielu kulturach kolor czarny używany jest do symbolizowania niebezpieczeństw, zagrożeń, a także jest barwą żalobną. Na poziomie języka te negatywne skojarzenia znajdują swe odzwierciedlenie w postaci wyrażen typu: *czarny humor, czarna msza, czarna rozpacz, czarny dzień* (to przykłady z języka polskiego, ale w innych językach europejskich istnieją bardzo podobne idiomy). Metaforą zależną od kultury jest natomiast CZAS TO PIENIĄDZ. Jest ona obecna jedynie w umysłach społeczeństw, które używają pieniędzy jako środka płatniczego, dokonują precyzyjnego pomiaru czasu i których czynności życiowe są ściśle powiązane z zarabianiem i wydawaniem pieniędzy.

Obecnie metafory pojęciowe badane są także na gruncie neurolingwistyki w odniesieniu do funkcji i budowy mózgu. Jak zwięźle ujmuje to Kövecses (2011: 182): „metafory pojęciowe są skupiskami neuronów w różnych częściach mózgu, które łączą się ze sobą za pośrednictwem obwodów neuronalnych”. Zgodnie z przypuszczeniami badaczy, domeny źródłowe mieszczą się w sensoryczno-motorycznych obszarach mózgu, natomiast domeny docelowe w górnych rejonach kory mózgowej. Takie połączenia miałyby powstawać w wyniku korelacji w fizycznym doświadczaniu świata. Przykładowo dziecko od momentu narodzin doznaje ciepła macierzyńskiego dotyku. Jest to wyraz uczucia, pielęgnacji, troski. Te dwa doświadczenia pojawiające się jednocześnie, choć dziecko nie potrafi ich jeszcze nazwać, dają podstawę pod formowanie się metafory UCZUCIE TO CIEPŁO (zwerbalizowane przykłady: *ocieplić stosunki, ciepłe powitanie, gorące uściski, ochłodzić relacje* itp.).

Jeśli istotą metafory jest związek między pojęciami, a pojęcia są kategoriami umysłowymi, to znaczy, że przejawów istnienia metafor należy poszukiwać we wszystkich zachowaniach człowieka, nawet tych niekontrolowanych czy nieuświadomionych. Gibbs (1994) w bardzo obszernej pracy *The poetics of mind. Figurative Thought, Language, and Understanding* prezentuje wyniki licznych badań udowadniających wpływ metaforycznego myślenia na gesty, rytuały religijne, różne zachowania niewerbalne, język, zmiany semantyczne, symbolikę dzieł sztuki itp. Tę wszechobecność metafor na różnych poziomach naszej aktywności łatwo zilustrować na przykładzie metafor MORALNOŚĆ TO CZYSTOŚĆ, NIEMORALNOŚĆ TO BRUD, MORALNE OCZYSZCZENIE TO FIZYCZNE OCZYSZCZENIE. W tym przypadku MORALNE OCZYSZCZENIE, czyli pozbycie się naszych win i grzechów, pojmujemy w kategoriach fizycznego oczyszczenia z brudu i zanieczyszczeń. Na poziomie języka metafora ta objawia się w postaci zwrotów typu: *oczyścić się z zarzutów, mieć czyste intencje / zamiary, brudne / czyste interesy, brudne pieniądze, czyste serce, człowiek czystych rąk* itd. Te same metafory leżą także u podstaw bardzo podobnych obrzędów praktykowanych przez wiernych w różnych religiach. Przykładem może być chrzest, czyli symboliczne zmycie grzechu pierwородnego, a także rytualne kąpiele w mykwach dokonywane przez wyznawców judaizmu (por. Gonigroszek, 2011).

Metafora w nauczaniu

Naukowcy od dawna sięgają po język przenośny, aby opisać problematykę, którą się zajmują, w szczególności wtedy, gdy chcą przybliżyć omawiane zagadnienia innym — uczniom, studentom. Niektórzy dydaktycy twierdzą nawet, że wielu teorii fizycznych czy chemicznych nie sposób zrozumieć bez stosowania porównań i metafor (Mayer, 2003). Inni natomiast, o czym również należy wspomnieć, twierdzą, iż każda dziedzina nauki musi używać własnego, precyzyjnego aparatu pojęciowego, a metaforyczne opisy jedynie zniekształcają istotę problemu. Niemniej jednak na poziomie edukacji szkolnej i akademickiej metafora może być przydatna. Warto sięgnąć po prosty przykład. W podręcznikach do fizyki dla szkół średnich omawiane są elektryczność, przewodnictwo materiałów, opór i kluczowe dla tych zagadnień prawo Ohma, które brzmi:

Wartość prądu I przepływającego przez przewodnik jest wprost proporcjonalna do napięcia U między jego końcami i odwrotnie proporcjonalna do jego rezystancji (oporu czynnego) R ". (Jabłoński i Płoszajski, 1996: 16)

Powyższej definicji towarzyszy wzór: $I = U/R$. Nie wiemy, czy uczniowie rozumieją prawo Ohma w takiej postaci. Być może jednak dydaktycy zauważyli pewne trudności w odbiorze opisanej prawidłowości, gdyż sugeruje się czasem zastosowanie opisu metaforycznego. Zaleca się przedstawienie uczniom takiej sytuacji:

Mamy dwie rurki o różnym przekroju — szerszą i węższą. W rurkach płynie woda. Przez tę o szerszym otworze przepłynie więcej wody. Ta węższa przepuści jej mniejszą ilość. Stawia coś w rodzaju oporu. Wiemy więc, że ilość przepływającej wody zależy od rodzaju rurki. Wyobraźmy sobie teraz, iż woda to prąd, rurka to przewodnik, a typ rurki to rodzaj przewodnika. Łatwiej jest nam teraz pojąć, iż wartość prądu zależy od cech ciała przewodzącego. (por. Mayer, 2003)

Tym samym stosujemy opis łatwiejszy, odwołujący się do codziennych doświadczeń uczniów.

Jak zaznaczono w poprzedniej sekcji niniejszego opracowania, metafora pojęciowa to związek między dwoma pojęciami / domenami — abstrakcyjną i konkretną. Ta konkretna nadaje strukturę pojęciu abstrakcyjnemu, które trudniej pojąć, uchwycić jego istotę. W przypadku powyższej prawidłowości ujętej prawem Ohma i towarzyszącemu jej opisowi metaforycznemu, mamy sytuację podobną. Odwołujemy się do tego, co znane i łatwiejsze do wyobrażenia, aby wyjaśnić kwestie nowe i trudne do zrozumienia. Podsumowując niniejszą sekcję, możemy zaproponować następujący schemat ilustrujący powiązania między domenami i tym, co znane, bo doświadczalne i tym, co nowe i ma być przyswojone / nauczone:

DOMENA ŹRÓDŁOWA → DOMENA DOCELOWA
ZNANE → NOWE, NIEZNANE

Metafora w nauczaniu języków obcych

W poprzednich częściach artykułu zaznaczono, że istotą metafory pojęciowej jest rozumienie jednego pojęcia za pomocą innego. Metafora, ujawniając się na poziomie języka w postaci mniej lub bardziej skonwencjonalizowanych wyrażen, jest jednak czymś głębszym niż język. Jest sposobem myślenia i pojmowania rzeczywistości. Jak pokazano powyżej, metafory, będąc narzędziami myśli, pomagają też zrozumieć problemy (między innymi z zakresu nauk ścisłych, na przykład fizyki).

Po pierwsze, metafory mogą wpływać na nasze pojmowanie języka jako medium komunikacji. Po drugie, nasze umysły dysponują pewnymi metaforycznymi pojęciami systemu językowego, roli nauczyciela, ucznia, procesu przyswajania języka itp. Tymi też kwestiami zajęto się poniżej.

Jak już wspomniano wcześniej, Reddy (1979) zauważył, że mówiąc o języku i komunikacji werbalnej, używamy bardzo specyficznych wyrażen. Wskazują one na charakterystyczny sposób pojmowania aktu komunikacyjnego jako procesu przesyłania treści zawartej w słowach i zdaniach. Nadawca „umieszcza” sens w słowach (pojemnikach) i przesyła go odbiorcy. Ten z kolei wydobywa ze słów ich treściową zawartość. Oto przykłady takich wypowiedzi:

Trudno mi **przekazać** moje myśli.

Trafiły do mnie twoje argumenty.

Spróbuj **zawrzeć** to w słowach.

To zdanie **zawiera** mało informacji.

Jego słowa wydają się **puste**.

Według Reddy'ego (1979) wyrażenia tego typu są odzwierciedleniem metaforycznego sposobu myślenia o języku (*conduit metaphor* — „metafora przewodu”). Konsekwencją istnienia metafory przewodu jest nasze przekonanie o niezawodności języka jako środka przekazu informacji. Jeśli faktycznie znaczenie jest „umieszczane” w słowach / zdaniach przez nadawcę, a następnie „wydobywane” przez odbiorcę, nie powinno być żadnych problemów ze zrozumieniem intencji naszych rozmówców czy treści nam przekazywanych. Odbiorca bowiem otrzymuje dokładnie to, co umieścił w przekazie nadawca. Wiele z sytuacji dnia codziennego przeczy jednak takiej wizji komunikacji. Często dochodzi do nieporozumień, nadinterpretacji, błędnych sądów, a przez to problemów z komunikacją międzyludzką. Tak naprawdę przecież znaczenie nie jest czymś stałym, istniejącym niezależnie od człowieka. Jak ujmuje to Lewandowska-Tomaszczyk (2006), znaczenia cechują się dynamicznością, „wyłaniają” się w trakcie procesów postrzegania, przetwarzania informacji oraz konceptualizacji. Treści pojęciowe odpowiadające nawet tym najczęściej używanym słowom mogą być inne u różnych osób. Słowo *wojna* przywołuje inną konfigurację pojęć u weterana wojennego, osoby, która utraciła podczas wojny kogoś bliskiego, zwycięzcy, pokonanego, małego dziecka, miłośnika strategicznych gier wojennych itd.

Metafora przewodu sprawia, iż zazwyczaj nauczyciele i wykładowcy myślą, że ich objaśnienia i polecenia trafiają do uczniów i są rozumiane zgodnie z ich intencjami. Uczniowie natomiast są przekonani, iż ich wypowiedzi ustne i pisemne są w pełni czytelne. Należy zatem nauczyć uczniów przekazywania tych samych treści na wiele różnych sposobów, aby zwiększyć szanse trafnego przekazu informacji. Należy też dążyć do wypracowania pewnej strategii, którą można by nazwać negocjowaniem znaczenia oraz wspólnym budowaniem treści. Strategia ta polega na sta-

łym monitorowaniu stopnia wzajemnego zrozumienia rozmówców i jest bardzo przydatna podczas ćwiczeń na mówienie w języku obcym, rozmów sterowanych oraz dialogów.

Inną metaforą, która także nie sprzyja sukcesowi w nauce języka, jest UCZENIE SIĘ JĘZYKA TO UCZENIE SIĘ SPRAWNOŚCI FIZYCZNEJ. Istotą tej metafory jest postrzeganie procesu przyswajania języka obcego przez pryzmat rozwijania i doskonalenia sprawności fizycznej. Za istnieniem takiego sposobu myślenia przemawiają często używane określenia, wspólne dla obu domen — SPRAWNOŚĆ / WYSIŁEK FIZYCZNY i NAUKA JĘZYKA: *przećwiczyć coś, włożyć w coś dużo wysiłku, kuć, wkuwać, wypracować*. Jak powszechnie wiadomo, umiejętności natury fizycznej raz wyuczone, raczej nie są zapominane (zob. Wade i Tavris, 1990). Gdy nauczymy się pływać, jeździć na rowerze, szyć, prowadzić samochód, nawet po wielu latach przerwy nie zatracimy tych sprawności, ewentualnie utracimy płynność ruchów czy pewność siebie. Z językiem jest inaczej. Znajomość języka obcego zanika bardzo szybko bez stałego powtarzania słownictwa, wykonywania ćwiczeń ustnych i pisemnych, prowadzenia rozmów czy czytania tekstów w danym języku. Wspomniana metafora może być częściowo odpowiedzialna za powszechny brak systematyczności większości z naszych uczniów.

Kolejną metaforą, która może wpływać na jakość wykonywanych zadań językowych, jest WIĘCEJ TO LEPIEJ. Metafora ta posiada mocną podstawę doświadczeniową i zapewne powstała w umysłach naszych przodków wiele wieków temu. Ilość pożywienia, różnych dóbr, pieniędzy itp. od zawsze decydowała o przetrwaniu oraz jakości życia. Metafora ta sprawia, iż uczniowie są przekonani, że im więcej powiedzą lub napiszą, tym lepiej. Często po egzaminach ustnych czy sprawdzianach można usłyszeć zawiedzione głosy tych, którzy dostali złe oceny: „Przecież tyle powiedziałem / napisałem”. Aby zapobiegać takim sytuacjom, należy wprowadzać limity czasowe oraz określać maksymalną liczbę słów, co zresztą jest czynione podczas większości egzaminów językowych. Jednocześnie stale należy uświadamiać uczących się, iż to jakość wypowiedzi (np. różnorodność form) decyduje o ewentualnej wysokiej ocenie.

Istnieje także wiele metaforycznych wizji nauczyciela i procesu nauczania. Cieślicka (2002) przeprowadziła wśród studentów badanie, mające na

celu identyfikację sposobów postrzegania procesów zdobywania i przekazywania wiedzy (uczenia się i nauczania). Badani mieli za zadanie dokończyć zdania typu *Teaching is ..., because... (Nauczanie to..., ponieważ...)*. Z uzyskanych odpowiedzi wyłoniły się następujące metafory: NAUCZANIE TO ROZRYWKA, NAUCZANIE TO POŻYWIENIE, NAUCZANIE TO OGRODNICTWO, NAUCZANIE TO DAWANIE itp. Uczenie się było pojmowane natomiast w następujący sposób: UCZENIE SIĘ TO RUCH, UCZENIE SIĘ TO ROZWÓJ, UCZENIE SIĘ TO BRANIE / PRZYJMOWANIE.

Podobne badania zostały przeprowadzone przez Cortazzi i Jin (1999), Musiał (2002), a także Stanulewicz (1999). Zaowocowały one wyodrębnieniem również wielu negatywnych sposobów postrzegania lekcji, nauczyciela i procesu przyswajania wiedzy. Oto przykłady: NAUCZANIE TO WOJNA, UCZENIE SIĘ TO WOJNA, LEKCJA TO BITWA, NAUCZYCIEL TO WRÓG, UCZEŃ TO WRÓG. Z całą pewnością taka wizja zajęć lekcyjnych, przyrównywanych do pola bitwy, na którym toczą się działania wojenne, nie sprzyja nauce. Jak podkreśla Stanulewicz (2004), dla nauczyciela cenę są metafory podróży, ruchu, zmiany, podkreślające aktywność ucznia i związany z tym postęp.

Przeprowadzenie podobnych badań / ankiet można zasugerować innym osobom uczącym. Pozwolą one sprawdzić w jaki sposób studenci postrzegają proces nauki i ewentualnie dostosować (lub skorygować) sposób prowadzenia zajęć do pożądanej wizji.

Jak już wspomniano, metafory pojęciowe wpływają na nasze zachowania, ułatwiają zrozumienie, kształtują postawy. Fakt ten jest powszechnie wykorzystywany przez autorów reklam, specjalistów od marketingu czy polityków (zob. Lakoff, 2011). Nauczyciele także mogą posłużyć się językiem metaforycznym i to nie tylko w celu lepszego objaśnienia jakiegoś problemu, ale również po to, aby podnieść motywację uczniów i zbudować własny autorytet. Powinniśmy dążyć do wypracowania określonej wizji nauczyciela, będącego zarówno przyjacielem ucznia, jak i autorytetem / ekspertem w swojej dziedzinie. Co jednak zrobić, aby przywołać taką pozytywną wizję? Jednym ze sposobów jest używanie określonego języka, przywołującego metafory NAUCZYCIEL TO PRZYJACIEL, NAUCZYCIEL TO EKSPERT / AUTORYTET (*pomogę*

ci, pokażę ci jak to zrobić, nie martw się, wiem jak to zrobić, więc ci wyjaśnię, możesz na mnie liczyć itp.).

Niemalże na każdym poziomie zaawansowania kursów językowych wprowadzane są wyrażenia idiomatyczne. Jak wspomniano wcześniej, metafory pojęciowe mogą być kulturowo uniwersalne, co znajduje swe odzwierciedlenie w podobnych wyrażeniach idiomatycznych, występujących w różnych językach, nawet tych niespokrewnionych. Podobna konceptualizacja tych samych pojęć powinna ułatwić zapamiętywanie form nauczanych wyrażen. Metafory charakterystyczne dla danej kultury są wyrazem odmiennej konceptualizacji pojęć, co często prowadzi do zaskakujących dla nas porównań, zwrotów czy przysłów, napotykanych w innych językach. Stanulewicz (2004) podaje przykład dwóch metafor — SŁODKIE JEST DOBRE oraz KWAŚNE JEST ZŁE. Są one charakterystyczne dla większości kultur europejskich i odzwierciedlające je wyrażenia występują zarówno w języku polskim jak i angielskim. Dla polskiego ucznia nie będzie to zaskoczeniem, że w języku angielskim możemy powiedzieć: *You're sweet, This music is sweet*, gdyż identycznie mówimy po polsku (*Jesteś słodki, Ta muzyka jest słodka / brzmi słodko*), podkreślając pozytywne cechy osoby lub przedmiotu. W kulturze japońskiej funkcjonuje natomiast metafora SŁODKIE JEST ZŁE. Określenie kogoś słowem *amai* („słodki”) oznacza, że jest niedojrzały lub zepsuty (Ibidem).

Metafory pojęciowe charakterystyczne dla danej kultury są podstawą wyrażen, także występujących tylko w danej kulturze. Być może zatem powinniśmy zwracać uwagę uczniów na różną konceptualizację pojęć, tłumacząc im, że dany zwrot istnieje w języku dlatego, że odpowiadające mu pojęcie w kulturze języka docelowego jest pojmowane odmiennie niż w kulturze uczniów.

Zakończenie

Świadomość faktu, iż myślimy metaforami może być przydatna nauczycielom języków obcych (innym przedmiotów także). Metafory obecne w naszych umysłach mogą zarówno ułatwiać jak i utrudniać rozwój systemu językowego. Używając określonego języka nauczyciele są również w stanie przywoływać pożądane metafory czy kreować pozytywne wizje nauczyciela oraz ucznia. Wprowadzając nowe wyrażenia obecne w języku obcym, warto wyjaśniać motywujące je metafory pojęciowe, zwłaszcza jeśli są nam obce kulturowo.

- Arystoteles, 1988. *Retoryka, poetyka*. (tłum. H. Podbielski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cieślicka, A. 2002. Metaphors of teaching and learning: Investigating bilingual metaphorical competence. In: Stanulewicz, D. (ed.). 2002. *PASE Papers in Language Studies: Proceedings of the Ninth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. 383–390.
- Cortazzi, M. & Jin, L. 1999. Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In: Cameron, L. & Low, G. (eds). 1999. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press. 149–176.
- Gibbs, R. W. 1994. *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gonigroszek, D. 2011. Culture, language and human experience: cross-cultural universality of cognitive metaphors with focus on the colour category 'white'. In: Turewicz, K. (ed.). 2011. *Cognitive Methodologies for Culture-Language Interface: from Lexical Category to Stereotype through Lady Macbeth Speech*. Łódź: Wydawnictwo AHE. 69–80.
- Jabłoński, W. & Płoszajski G. 1996. *Elektrotechnika z automatyką. Podręcznik dla technikum*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kövecses, Z. 2011. *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Krzyszowski, T. P. 1999. *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1988. *Metafory w naszym życiu*. (tłum. T.P. Krzyszowski). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lakoff, G. 2011. *Nie myśl o słońcu. Czyli jak język kształtuje politykę*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. 2006. Konstruowanie znaczeń i teoria stapiania. In: Hebrajska G. & Ślósarska, J. (eds). *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS. 7–35.
- Mayer, M. J. 2003. The instructive metaphor: Metaphoric aids to students' understanding of science. In: Orthony, A. (ed.). 2003. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 275–301.

- Musiał, A. 2002. Exploring teacher trainees' metaphors of language teaching. In: Stanulewicz, D. (ed.). 2002. *PASE Papers in Language Studies: Proceedings of the Ninth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. 463–470.
- Pawelec, A. 2006. *Metafora pojęciowa a tradycja*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIERSITAS.
- Reddy, M. 1979. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: Orthony, A. (ed.). 1979. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, I. A. 1936. *The Philosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press.
- Sławiński, J. 1988. *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Stanulewicz, D. 2004. Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języków obcych. *Języki Obce w Szkole*. 1: 5–11.
- Świątek, J. 1998. *W świecie powszechnej metafory*. Kraków: Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk.
- Wade, C. & Tavris, C. 1990. *Psychology*. New York: Harper and Row Publisher.

Dorota Gonigroszek jest pracownikiem Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim. Współpracuje także z Wyższą Szkołą Lingwistyczną w Częstochowie. Jej zainteresowania badawcze obejmują językoznawstwo kognitywne, metodykę nauczania języków obcych, teorię i praktykę przekładu, psycholingwistykę rozwojową. Jest autorką kilkunastu opublikowanych artykułów naukowych. Prócz zajęć dydaktycznych ze studentami filologii, prowadzi liczne kursy metodyczne dla nauczycieli języków obcych.

The role of non-verbal communication in second language learner and native speaker discourse

Angelika Kaluska
University of Łódź

Abstract

It is undeniable that non-verbal signals exert a profound impact on communication. Many researchers proved that people, when they are hesitating, analyze non-verbal signals to comprehend the meaning of a message (Allen, 1999), because they prioritize non-verbal aspects of communication over the verbal ones. The role of non-verbal communication is much more profound when native/non-native discourse is taken into consideration (Allen, 1999; Gregersen, 2007). The aim of the present paper is to analyze non-verbal communication of a native speaker and a second language learner. The main emphasis is put especially on the differences between the non-verbal signals of second language learners and native speakers. Some of these differences may disturb or prevent the interlocutors from conveying a message in learner/native speaker discourse (Marsh et al., 2003) so it is necessary to raise awareness of cultural differences and underline the tremendous role of non-verbal communication in second language learning. Furthermore, the present paper also covers some suggestions for foreign language teachers in order to improve their knowledge of the body language of their learners in the target language and help them to raise awareness of the significance of non-verbal communication in second language discourse.

Key words: non-verbal communication, learner/native speaker discourse, cross-cultural communication

Introduction

Body language is an inevitable part of everyday communication. Non-verbal communication helps us to emphasize the explicit meaning of a message and also to enforce some assumptions in the mind of the interlocutor. Non-verbal communication of a second language learner and a native speaker in both classroom and outside classroom environment is the focus of the present paper. Moreover, examples of gestures and ambiguous interpretations of body behavior in the process of cross-cultural communication will also be included in the present paper. The emphasis will be put on the differences between gestures of second language learners and native speakers that may disturb or prevent the interlocutors from conveying the intended message.

There are different types of learner/native speaker discourse. The two types of such discourse that the present paper focuses on are:

- classroom discourse — when the teacher and students come from different countries,
- discourse outside the classroom — when students meet native speakers of the target language in everyday situations.

Non-verbal communication

According to Richards and Schmidt (2010: 97),

communication is the exchange of ideas, information, etc., between two or more persons. In an act of communication there is usually at least one speaker or sender, a *communication* message which is transmitted, and a person or persons for whom this message is intended (the receiver).

Canale (1983: 4) defined communication as “the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and nonverbal symbols”. The kind of communication that will be of great relevance throughout the present paper is cross-cultural communication. It can be said that cross-cultural communication occurs when at least two people “from different cultural backgrounds” exchange their information or ideas (Richards & Schmidt, 2010: 147). Body language, just like verbal communica-

tion, differs across cultures. To communicate properly in other cultural contexts, one needs to be acquainted with the use of non-verbal communication within a given culture (Samovar et al., 2007). Some instances of non-verbal communication in one culture may be similar to those in another culture but differ in meaning and thus they may be ambiguous (cf. Samovar et al., 2007).

Non-verbal communication can be defined in many ways. Richards & Schmidt (2010: 398) defined it as a type of communication “without the use of words”. According to Negi (2009: 101), non-verbal communication is “the process of one person stimulating meaning in the mind of another person or persons by means of non-linguistic cues, e.g. facial expressions, gestures etc.” What is significant in communication is that verbal and non-verbal signals cannot be analyzed separately when decoding the message, because these components are linked (Kruger, 2009).

In the present paper, non-verbal communication will be analyzed in terms of four aspects, which are as follows:

- oculusics — which is the study of eye contact (Negi, 2009),
- proxemics — which relates to space between the interlocutors during communication and also their personal space (Wainwright, 2003),
- haptics — which concerns the role of touch in communication (Negi, 2009).
- kinesics — which concerns posture, facial expressions, head movements and gestures (Negi, 2009), which are defined as a movement of the face or body which communicates meaning, such as nodding the head to mean agreement (Richards & Schmidt, 2010: 246).

Non-verbal communication in the foreign language classroom environment

In the classroom environment, non-verbal communication plays a crucial role, especially with regard to teachers’ non-verbal signals. Teachers may use non-verbal signals to

- encourage students to participate in a lesson,
- motivate them,

- emphasize expectations,
- monitor and control students' behavior,
- vary the tempo depending on students' reactions to the discussed agenda,
- help to come up with appropriate guess about the message,
- raise students' awareness of gestures used in the target language (Allen, 1999: 472–474).

As far as cross-cultural communication is concerned, teachers who represent a culture different than the learners' home culture and are unaware of the divergence of their students' code of non-verbal signals may not understand their pupils' intended message appropriately (Richards & Schmidt, 2010) or get a false impression of their students' attitudes towards classes. Students from some Asian countries may remain silent during classes in order to show high respect towards the teacher who is considered to be an authority and a source of knowledge (Dresser, 2005). In contrast, in countries such as the United States or Poland teachers appreciate it when students actively participate in classes, which is a sign of their engagement and attention.

Non-verbal communication outside the classroom

According to Allen (1999: 470), "in day to day nonclassroom communication, people rely on nonverbals both to produce (encode) and to understand (decode) communicative messages", which means that when trying to comprehend the message provided by the interlocutor, most of us rely on non-verbal signals as much as on verbal ones. We rely on body language especially in situations when non-verbal and verbal symbols are divergent and contradict each other (Negi, 2009). This happens because most of non-verbal signals are sent unconsciously (Wainwright, 2003; Macedonia & von Kriegstein, 2012) whereas a verbal message in most cases is carefully thought out (Wainwright, 2003). Moreover, people tend to use non-verbal signals when they are at loss for words or when they cannot come up with an appropriate word so they replace verbal signals with non-verbal ones.

Learner/native speaker discourse

Two native speakers of the same language rely heavily on their non-verbal signals while communicating especially in everyday situations. In cross-cultural communication it is much more significant because when speakers are not aware of the differences in non-verbal communication, their interlocutors may get a false impression or misunderstand the message. When the language learner is aware of the body language of the target culture, he or she can shun all the inconvenient situations that could occur in case of lack of knowledge of non-verbal communication. Richards and Schmidt (2010: 147) claim that:

There are often more problems in cross-cultural communication than in communication between people of the same cultural background. Each participant may interpret the other's speech according to his or her own cultural conventions and expectations. If the cultural conventions of the speakers are widely different, misinterpretations and misunderstandings can easily arise, even resulting in a total breakdown of communication.

Gregersen (2007: 52) also confirms the importance of non-verbal communication, especially when cross-cultural communication is concerned:

If speakers of the same language rely so heavily on nonverbal communication to achieve understanding, one can only imagine its critical role when considering an exchange between second language speakers and their potential language difficulties.

Oculesics

The first aspect of non-verbal communication is oculesics, namely the study of eye contact. It focuses on eye related signals sent during communication. According to Gregersen (2007: 59), "eye behavior has a higher probability of being noticed than any other bodily movements, so it is a much more prominent interaction signal." If eye behavior plays such an important role and is the first non-verbal signal that is noticed during the conversation, teachers, as well as learners, should be aware of whether the eye contact should be maintained or avoided. For instance, in some cultures, maintaining eye contact

may be a sign of great respect towards the interlocutor, whereas in others, it may be understood as lack of respect. Maintaining eye contact is considered rude, disrespectful or even humiliating in Africa, the United Kingdom and many Asian countries, such as India or Japan (Dresser, 2005; Axtell, 2007). Native speakers from these countries avoid eye contact in order to show respect towards the elder person, someone with a higher social status or in authority (Dresser, 2005; Richmond & Gestrin, 1998).

According to Gregersen (2007: 60):

Language learners who are not familiar with the cultural codes of eye behavior in Western countries and divert their gaze for other reasons dictated by their L1 culture (such as showing respect for authority, for example) may find themselves sending the wrong message both in the classroom and outside that they do not want to participate in a conversation.

Let us imagine a situation when the learner comes from Poland and the native speaker is Japanese. If the Polish learner tries to maintain eye contact, the Japanese will try to avoid it. At the end of the conversation, both speakers will be irritated and they will think that their interlocutor did not respect them when in reality both of them were highly respectful towards each other. Dresser (2005) provides an example of an Asian student who shuns eye contact with her American teacher in the classroom situation, which confused the teacher. This again confirms that not only students but also teachers may be unaware of the cross-cultural differences in non-verbal signs.

Eye contact is significant not only in the classroom environment but also in everyday communication. Learners should pay more attention to it when having a conversation with other people and find analogies with their body behavior.

Proxemics

Personal space depends on cultural background. For instance, in Latin America or Italy people allow closer contact than people from Europe or China (Axtell, 2007: 18). If a learner does not know how close he or she may come to the interlocutor, they may engage in the situation called *conversa-*

tional tango (Axtell, 2007: 18). Axtell provided an example of such a phenomenon; it occurs “when American and Latin men meet each other and the Latin steps forward, not realizing he is entering the American’s space. The American, naturally, takes a step backward” (Axtell, 2007: 18).

People should not intervene in the personal space of another person, because this causes a feeling of discomfort or even danger. The best solution is not to stand too close in order to shun possible “running away” of our interlocutors.

Haptics

Another significant aspect of non-verbal communication that varies across cultures is haptics. In the countries where personal space is smaller, the use of touch is much more extensive than in those countries where individuals stand further from each other. If students from China, Japan or the United Kingdom encounter native speakers from Brazil or Italy, they may feel uncomfortable because of the extensive use of touch by the native speakers during conversation (Axtell, 2007: 196, 189).

According to Samovar et al. (2007), cultures can be defined as either touch or non-touch. Touch cultures are those where you can for instance shake hands to greet a stranger or touch the interlocutor during conversation, whereas non-touch cultures may be defined as the ones where people tend to avoid the use of touch, especially with strangers (Samovar et al., 2007; Axtell, 2007).

In non-touch cultures, e.g. China and Japan, any kind of touch should be avoided (Axtell, 2007), but in touch cultures touch should be used cautiously. Shaking hands, the most common greeting used in Poland and Germany, cannot be used in India towards women (Axtell, 2007). In Poland and Germany it is also common to greet children by patting their heads, which is another gesture that might be found offensive in India, because the head is thought to be “a sacred part of the body” (Axtell, 2007: 206).

To avoid using haptics in an inappropriate way, the foreign language speaker may observe his or her interlocutor and the proximity between them or just study tourist guides which, nowadays, more and more often cover the agenda of non-verbal communication.

Kinesics

Kinesics concerns bodily movements such as gestures and facial expressions. There are a lot of gestures that may be ambiguous depending on the culture. Moreover, there are lots of gestures that are culture specific and are not used everywhere. Gestures are a subcategory of kinesics.

The most ambiguous gestures

The number of gestures that are used is so huge that the present paper will include just a few examples that may be difficult and most troublesome to use by foreign language learners in their discourse with native speakers.

There are some confusing gestures that are performed exclusively with the head. The first gesture that will be analyzed is *nodding the head* which is the movement of the head up and down. According to Samovar et al. (2007), this gesture is interpreted in Western cultures as an agreement, whereas in India it is a gesture used to express disagreement. A gesture antonymous to nodding the head is *moving head from side to side* which means agreement in India and disagreement in Western cultures (Samovar et al., 2007).

There are manifold gestures that can be performed with hands. Unfortunately many of them have a different meaning that depends upon cultural context. Some of them are as follows:

- hand beckon with palms down — moving the fingers back and forth with palms down — “come here” in Thailand or Italy, “go away” in Poland or Germany (Dresser, 2005),
- hand beckon with palms up — moving the fingers back and forth with palms up — “come here” in Western cultures, in Vietnam this gesture is used to summon the dog (Samovar et al., 2007),
- pointing — people use various gestures to point, for instance pointing with a forefinger is considered rude in Western cultures (Samovar et al., 2007; Dresser, 2005), in Germany and France a person points with his or her little finger and in Japan people tend to point with the entire hand (Samovar et al., 2007),
- thumbs up — the erect thumb is presented towards the interlocutor — means “O.K.” almost everywhere, but in Australia this

gesture seems to be highly offensive especially for people of the older generation (Morris, 1994; Dresser, 2005; Axtell, 2007),

- hand ring — thumb and forefinger tips are joined and create a circle — “everything is O.K.” (America), in Japan this gesture is used to depict money, in Tunisia people use this gesture to say “I’ll kill you”, in France it means “zero” or “worthless” (Morris, 1994; Axtell, 2007),



Figure 1.

Hand ring (Morris, 1994: 118)

- *hook'em horns* — erect forefinger and small finger create a symbol of horns, the hand is raised — a gesture used extensively at the University of Texas in America as a form of greeting, in Brazil it means “good luck”, but in Italy this gesture is used to tell the man that his wife is cheating on him (Axtell, 2007).
- There are lots of more complex gestures that can be performed with hands. They are usually performed with the assistance of the head. These are as follows (based on Morris, 1994):
- forefinger bite — putting one’s forefinger between teeth and biting it — showing anger in Italy and pity in Saudi Arabia.



Figure 2.

Forefinger bite (Morris, 1994: 81)

- *cheek brush* — the backs of fingers on the cheek move up and down — presenting a feeling of being bored in France, a way of indicating hesitation in America.



Figure 3.

Cheek brush (Morris, 1994: 16)

- *cheek screw* — the forefinger is moving in a circular motion into the cheek — in Italy gesture indicating that a woman is beautiful, in Southern Spain used to show that someone is effeminate, in Germany suggesting that a person is crazy.



Figure 4.

Cheek screw (Morris, 1994: 16)

- *chin flick* — backs of fingers placed under the cheek brush it a few times — disagreement in Mediterranean area, showing disinterest in Belgium, France, and Tunisia, a motion of disbelief in Northern France and Greece.



Figure 5.

Chin flick (Morris, 1994: 27)

- *forehead tap* — tapping one's forehead with a forefinger — in Holland people tap the middle of the forehead to indicate that someone is crazy, whereas in Europe when someone is tapping his or her right side of the forehead it means that someone is intelligent.

To use gestures consciously, one may try start using them freely in all possible situations in order to memorize them faster and make them look less artificial during conversations. It may be useful, especially when someone wants to learn gestures typical of another culture. As far as misleading gestures are concerned, it is recommended, especially to beginners, not to use them too often in order to avoid any kind of misunderstanding.

Posture

Posture is a way of positioning one's body or body parts, for instance when standing or sitting. By posture, people can express respect or disrespect, interest or lack of interest and negative or positive emotions. By positioning their body people may as well offend their interlocutor during conversation.

As for posture, some gestures seem to be harmless but may be extremely offensive in some cultures. The three most common ambiguous postures are:

- crossing one's legs — in most cultures it is a sign of being relaxed, but according to Samovar et al. (2007) it is a taboo in Korea,
- slouching — leaning back and sprawling one's legs as well as crossing one's legs is a sign of relaxation, but in countries where people tend to behave in a more formal manner, this way of sitting is considered as rude and such a person is thought to lack good manners (Samovar et al., 2007; Novinger, 2001),
- ankle-to-knee — putting an ankle of one leg on the knee of the other most commonly means a relaxed position, but in Thailand, Singapore or Saudi Arabia it may be taken as an insult, because when sitting in this position the person is showing the sole of the shoe (Morris,1994; Remland, 2000).

It is always advised for both native speakers and foreign language learners to familiarize themselves with postures accepted in the target culture in order to avoid any inconvenience or bad impressions.

Summary

Marsh et al. (2003) claim that people have difficulty deciphering gestures and their intended messages across cultures. Hence, it is extremely important to raise awareness of the cultural differences and the tremendous role of non-verbal communication among language learners. Presenting gestures to students does not only help them become more communicative and comprehensible in their target language but it will also improve the quality of their learning. Allen (1995, 1999) proved that the students who learn expressions with gestures learn faster than those who do not learn corresponding gestures. According to Gullberg and McCafferty (2008), second language learners use gestures not only to fill in the gap created by their “lexical shortcomings” (Gullberg & McCafferty, 2008: 138) but also for “compensatory functions as requests for help [...] and negotiation procedures, clarification or illustration; regulatory functions like turnkeeping and turnyielding functions” (Gullberg, 1993: 63). If second language students use gestures more often than native speakers and non-verbal communication serves a variety of functions in their native/non-native speaker discourse, they should use them appropriately to the situation, which means that they should be aware of cultural differences and know gestures of the target language in order to be understood better.

Teachers can apply gestures during classes. Instead of using gestures appropriate for their culture, they could switch to the target culture. It is communication that should be improved when learning foreign language and there is no better way to improve it than through the exchange of verbal and non-verbal messages. Brown (1987) claims that communicative competence of foreign language learners consists of both, verbal and non-verbal communication and the second component cannot be underestimated, otherwise the non-native speaker may not be able to send and receive the message unambiguously.

Of course we should also be aware that foreign language students always need some time to get used to the new rules concerning non-verbal

communication of the target culture (Dresser, 2005). Moreover, using non-verbal communication is “a dynamic process” and “the decision of when to use gestures and how gestures could be employed are influenced by the interlocutor’s background knowledge, and most importantly, by the ongoing interaction process in which the interlocutors are engaged” (Zhao, 2006: 15). But if the interlocutors are aware of cross-cultural differences as regards non-verbal communication, they will use appropriate gesticulation with ease and their communication abilities will be much better.

References

- Allen, L. Q. 1995. The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *Modern Language Journal*, 79: 521–529.
- Allen, L. Q. 1999. Functions of nonverbal communication in teaching and learning a foreign language. *The French Review*, 72(3): 469–480.
- Axtell, R. E. 2007. *Essential do's and taboos the complete guide to international business and leisure travel*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Canale, M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. London, UK: Longman, 2–27.
- Dresser, N. 2005. *Multicultural manners: essential rules of etiquette for the 21st century* (revised ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 22.
- Gregersen, T. M. 2007. Language learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities. *Reflections on English Language Teaching*, 6(1): 51–64.
- Gullberg, M. 1993. The role of co-verbal gestures in second language discourse — A case study. *Working Papers*, 40: 49–70.
- Gullberg, M. & McCafferty, S. G. 2008. Introduction to gesture and SLA: Towards an integrated approach. *SSLA* 30: 133–146.

- Kruger, F. 2009. The use of nonverbal communication in the foreign language classroom: A pilot study. *TESOL Review*, 77–94.
<https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.tesolreview.org%2Fdown%2F4.%2520Frans%2520Kruger.pdf>. Accessed 10 January 2013.
- Macedonia, M. & von Kriegstein, K. 2012. Gestures enhance foreign language learning. *Biolinguistics*, 6(3–4): 393–416.
<http://biolinguistics.eu/index.php/biolinguistics/article/view/248/269>. Accessed 20 January 2013.
- Marsh, A. A., Efenbein, H. A. & Ambady, N. 2003. Nonverbal “accents”: Cultural differences in facial expressions of emotion. *Psychological Science*, 14(4): 373–376.
- Morris, D. 1994. *Bodytalk. A world guide to gestures*. London, UK: Jonathan Cape.
- Negi, J. S. 2009. The role of teachers’ non-verbal communication in ELT classroom. *Journal of NELTA*. 14(1–2): 101–110.
- Novinger, T. 2001. *Intercultural communication: A practical guide*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Remland, M. S. 2000. *Nonverbal communication in everyday life*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Richards, J.C. & Schmidt, R. (eds). 2010. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4th ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Richmond, Y. & Gestrin, P. 1998. *Into Africa: Intercultural insight*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Samovar, L. A., Porter, R. E. & McDaniel, E. R. 2007. *Communication between cultures* (7th ed.), Wadsworth, CA: Cengage Learning, 243–284.
- Wainwright, G. R. 2003. *Teach yourself body language*. London, UK: Hodder Headline Ltd.

Angelika Kaluska is an M.A. student, a member of the PsychoLinguistic Open Team and a writing tutor in the English wRiting Improvement Center at the University of Łódź, Faculty of Philology. Her research interests include psychology, psycholinguistics and learner differences.

Związki między słowotwórstwem a grafia w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Connections between word formation and spelling in teaching
Polish as a foreign language

Mateusz Gaze
Uniwersytet Łódzki

Abstract

The goal of the paper is to show connections between word formation and spelling, which should be taken into consideration by every teacher of Polish as a foreign language when planning a lesson. The author discusses the problems of spelling (alternations of sounds in cognates, spelling of chosen suffixes and prefixes, spelling of declensional and conjugative forms, the use of uppercase and lowercase letters, hyphenation) and punctuation that result from the use of the chosen category of derivatives.

Abstrakt

W niniejszym artykule ukazano związki między słowotwórstwem a grafia, o których powinien pamiętać lektor języka polskiego jako obcego przy konstruowaniu lekcji. Wyodrębniono problemy ortograficzne (wymiany głosek w wyrazach pokrewnych, pisownię wybranych sufixów i prefiksów, zapis wybranych form deklinacyjnych i koniugacyjnych, pisownię łączną, użycie małych i wielkich liter, dzielenie wyrazów) i interpunkcyjne, wynikające z użycia wybranej klasy derywatów.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako obcego, słowotwórstwo, ortografia, interpunkcja

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wzajemnych uwarunkowań między słowotwórstwem a grafią polską i wykorzystanie ich na lekcji języka polskiego jako obcego. Artykuł ten jest zarazem pierwszym z serii dotyczącej wpływu słowotwórstwa na przyswajanie innych podsystemów języka. Postaram się wykazać konieczność nauczania tego podsystemu językowego na lekcji języka polskiego jako obcego. Słowotwórstwo jest nadal niedocenianą dziedziną wiedzy o języku polskim w procesie glottodydaktycznym. Wynika to najprawdopodobniej z nieregularności podsystemu słowotwórczego, które ograniczają jego obecność na lekcjach języka polskiego jako obcego. Lektor, chcąc wykorzystać derywację, napotyka wiele problemów, np. konieczność wyboru odpowiedniego momentu na wprowadzenie słowotwórstwa do procesu dydaktycznego, dobór właściwego materiału leksykalnego, na którym byłyby prezentowane określone zagadnienia derywacyjne oraz oczywiście niesystemowość nauczania słowotwórstwa. Problemy te prowadzą niekiedy do pomijania zagadnień słowotwórczych w procesie glottodydaktycznym.

Język definiowany jest jako „system znaków konwencjonalnych, fonicznych, służący do porozumiewania się o wszystkim (uniwersalny), charakteryzujący się dwuklasowością, tzn. udziałem gramatyki, umożliwiającej nieograniczone tworzenie nowych konstrukcji” (Grzegorzczkova, 2007: 13). Lingwiści w systemie językowym wyróżniają kilka podsystemów: fonologiczny (warstwa brzmieniowa języka), morfologiczny (reguły tworzenia słów — słowotwórstwo i ich odmiana — fleksja), składniowy (zasady tworzenia wypowiedzi) i leksykalny — słownik umysłowy i semantyka (Grzegorzczkova, 2007: 72–78). Biernacka zauważa również, że z punktu widzenia glottodydaktyki należy wyróżnić podsystem graficzny (2012: 80), choć grafia nie jest płaszczyzną językową *sensu stricto*, ale jest paralelna wobec warstwy fonicznej, „będąc graficznym substytutem kodu fonicznego” (Lisowski, 2004: 17).

Rola słowotwórstwa w przyswajaniu innych podsystemów języka jest niezwykle ważna, słowotwórstwo bada morfemy, czyli najmniejsze elementy znaczące, dalej nierozkładalne. Można zauważyć łączliwość derywacji z kodem graficznym (część zasad ortograficznych opiera się na mor-

fologii), fonetyką (niektóre zjawiska fonetyczne uwarunkowane są budową słowotwórczą wyrazów) oraz leksyką i semantyką (nauczanie słownictwa, zwłaszcza rodzin wyrazowych, nierozzerwalnie łączy się ze słowotwórstwem). Opisanie tych zależności i uświadomienie pełnionych przez nie funkcji jest niesłychanie ważne w procesie nauczania języka polskiego jako obcego.

Polski alfabet składa się z 32 znaków, w tym siedmiu dwuznaków: *cz, ch, rz, sz, dz, dź, dż* i jednego trójznaku: *dzi*. Trzy grafemy, choć pochodzą z alfabetu łacińskiego, są używane wyłącznie w wyrazach obcego pochodzenia: *x, v, q* i nie są uznawane za polskie¹. Zbiór zasad i reguł poprawnej pisowni nazywany jest ortografią². Współczesna ortografia opiera się na czterech zasadach:

- fonetycznej — polega na całkowitej odpowiedniości między głoską a literą; każdej głosce odpowiada zawsze ten sam znak graficzny, np. w wyrazach *agrafka, alfabet, oko, rygor, znak, tama*;
- morfologicznej — istnieje różnica między wymową a zapisem, podyktowana zachowaniem związku między różnymi formami morfologicznymi wyrazu (formami fleksyjnymi i wyrazami należącymi do tej samej rodziny słowotwórczej): *gwiazdka, bez, prośba, bezpieczny, wkopać*;
- historycznej — uzależniona od tradycji; ogranicza się do odróżniania *rz* i *ż*, *u* i *ó*, *ch* i *h*, których uzasadnienie można odnaleźć w historii języka polskiego (dziś w polszczyźnie ogólnej artykulacyjnie jednakowe, kiedyś wymawiane w różny sposób)³;
- konwencjonalnej — zasady ortograficzne nie znajdują odzwierciedlenia ani w wymowie, ani w budowie morfologicznej, ani też w historycznym pochodzeniu; zapis głównie ustalany jest na podstawie reguł semantycznych; zasada ta odnosi się do użycia małych i wielkich liter, pisowni modulantu *nie*, pisowni wyrażen przyimkowych, zapisu skrótów i skrótowców etc.

1 Zdarzają się jednak opracowania, które podają 35 znaków polskiego alfabetu — (Seretny, Lipińska, 2005: 45; Lipińska, 2010: 14).

2 Współcześnie o modyfikacjach zapisu w polszczyźnie decyduje Rada Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, powołana 9 września 1996 roku.

3 Różnice fonetyczne można współcześnie zaobserwować jedynie w wybranych gwarach.

Ortografia polska zależy w dużej mierze od zjawisk historycznych i morfologicznych, a także od przyjętej konwencji. „Liczba wyrazów w języku polskim, których zapis odpowiada wymowie, nie jest jednak tak znaczna, jak mogłoby się wydawać. Ewolucja języka, za którą nie nadążył rozwój pisma, odstępuje coraz bardziej od pisowni fonetycznej” (Biernacka, 2012: 84). Świadczy o tym różny zapis jednego fonemu w przypadku [χ / u / ź]: *ch / h, u / ó, rz / ź* czy występowanie liter, którym odpowiada zero fonologiczne: *jabłko* [japko], *krakowski* [krakosk'i] (Perlin, 2004: 11). Wszystkie podane poniżej zasady ortograficzne zostały skonstruowane w oparciu o *Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji* pod red. E. Polańskiego⁴.

Oczywiście na początku nauki niektórzy uczący się mają problem z rozpoznawaniem liter i przypisywaniem im poszczególnych dźwięków, co często wynika z interferencji alfabetu pierwszego (cyrylica, graždanka) lub niewyćwiczonego słuchu fonematycznego, który nie rozpoznaje jeszcze różnic między poszczególnymi fonemami, np. /s/, /ś/, /š/ (Biernacka, 2012: 85). Ponadto na opanowanie ortografii wpływa funkcjonowanie analizatorów: słuchowego, wzrokowego i kinestetycznego⁵.

Wymiany głosek w wyrazach pokrewnych

Cudzoziemcy wykorzystują pamięć fonetyczną i odnotowują dane struktury całościowo, nie zastanawiając się np. dlaczego tak wygląda jego zapis, czym jest umotywowany, czy w rodzinie wyrazów to się zmienia itp. (Biernacka, 2012: 95). Takie podejście może i ma swoje uzasadnienia na początkowych poziomach nauki, jednakże uważam, że przy zaawansowanym nauczaniu nie sposób uniknąć odwoływania się do zasad słowotwórczych, np. przy zabawie afektonimami czy neologizmami⁶.

4 Słownik ten jest najobszerniejszym zbiorem większości zasad ortograficznych i interpunkcyjnych współczesnej polszczyzny.

5 Ich zaburzenia powodują odpowiednie dysfunkcje w języku ojczystym: dysgrafię, dysortografię, dysleksję (Bogdanowicz, 1994).

6 Afektonimy powinny być wprowadzane jako osobne zagadnienie od poziomu B2, a neologizmy na poziomie C2 — patrz *Programy nauczania języka polskiego jako obcego...* (2011: 114, 150–151, 186–187).

Choć wyrazy z *ó/u* sprawiają cudzoziemcom mniejsze trudności niż Polakom, to nie można o tych zasadach zapominać. Reguła, której naucza się już w szkole podstawowej: „*ó* piszemy w wyrazach, gdy wymienia się ono na *o* lub *e*”, opiera się na słowotwórstwie i można ją wykorzystać na zajęciach z obcokrajowcami. Pokazanie cudzoziemcom, że jeśli w derywacie ma wystąpić [u], a w podstawie słowotwórczej lub innych wyrazach pokrewnych w tym samym miejscu jest *o* lub *e*, to należy użyć grafemu *ó*. Takie ćwiczenia ortograficzne pomagają w powtarzaniu leksyki (pomagają gromadzić wyrazy z jednej rodziny) i uwrażliwiają cudzoziemców na alternacje między wyrazami (coś, co do tej pory było „bezużyteczne” dla cudzoziemców, teraz staje się pomocą w opanowaniu zasad pisowni).

Szkolną zasadę w użyciu grafemów *ż* i *rz*, jeśli w formach pokrewnych dochodzi do alternacji, można wykorzystać podobnie jak w przypadku zasady pisowni *ó*. Dwuznaku *rz* używamy zazwyczaj po spółgłoskach, jednak wyjątek stanowią formy stopnia wyższego i najwyższego. W przyrostkach, budujących te formy, zawsze występuje *sz*: *młodszy*, *zdrowszy*, *szybszy*, *najładniejszy*.

Dwuznak *ch* piszemy, gdy w wyrazach i formach pokrewnych wymienia się na *sz*, np. *mucha* — *muszka*, *suchy* — *susza*. *H* natomiast piszemy w wyrazach i formach pokrewnych, gdy następują wymiany głoskowe: *h* : *g* (*wahanie* — *waga*), *h* : *ż* (*druh* — *družyna*), *h* : *z* (*błahy* — *błazen*).

Pisownia wybranych sufiksów⁷

Litera *u* występuje w wielu sufiksach rzeczownikowych i przymiotnikowych: *-uch* — *dzieciuch*, *maluch*; *-uchna* — *matuchna*, *ciociuchna*; *-uchny* — *piękniuchny*, *lekuchny*; *-unek* — *wizerunek*, *podarunek*; *-unia* — *ciociunia*, *Izunia*; *-unio* — *dziadziunio*, *tatunio*; *-usia* — *córusia*, *mamusia*; *-us* — *lizus*, *dzikus*; *-uszek* — *maluszek*, *garnuszek*; *-uś* — *synuś*, *tatuś*; *-utki* — *malutki*, *biedniutki*.

⁷ Wymienione prefiksy i w następnym podrozdziale sufiksy pojawiają się w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego oraz są ważne w procesie komunikacji. Budują one wybrane kategorie słowotwórcze, których opanowanie wyszczególnione zostało w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego...* 2011).

Ponadto grafem *u* występuje w formach czasu teraźniejszego bezokoliczników zakończonych na *-ować*: *pakuję, malujesz, mejlujemy*⁸. Słowotwórstwem tłumaczy się również wyjątki w wyrazach: *zasuwka, skuwka, zakuwa*; *u* nie należy do przyrostka, lecz do rdzenia (*zasuwać, skuć, zakuć*)⁹.

Litera *ó* zapisywana jest w przyrostkach *-ów, -ówna, -ówka*, np. *Kraków, kreskówka, aktówka, Klemensiwiczówna*.

Uczącym się języka polskiego jako obcego problemy sprawia zapis samogłosek nosowych (pierwotnych i wtórnych) i połączeń samogłoski ustnej ze spółgłoską nosową (również w pozycjach, gdy nie ma warunków do wtórnej nosowości). Warto zwrócić cudzoziemcom uwagę na to, że połączenia *-en* i *-on* przed przyrostkami *-ka, -ko* piszemy (i wymawiamy) bez samogłoski nosowej: *okienko, słonko, koronka* (Lipińska, 1999: 40).

Uwarunkowana słowotwórstwem jest pisownia rzeczowników rodzaju nijakiego z rozszerzeniem tematycznym typu *cielę, kocię*, które posiadają odpowiednik z sufiksem *-ak*: *cielak, prosiak*.

Wielu cudzoziemców ma problem z opanowaniem różnicy między *i* i *y*. Nawet w pracach studentów zaawansowanych zdarzają się błędy w użyciu tych głosek. Słowotwórstwo może być przydatne w ustaleniu pisowni połączeń literowych: *chy* i *chi*. We wszystkich wyrazach rodzimych piszemy *chy* (*chybotać, uchybić, kruchy*). Połączenie *chi* jest typowe dla wyrazów obcych (wyrazy te często występują często w językach ojczystych cudzoziemców lub też w językach, które znają cudzoziemcy): *chinina, schizofrenia*¹⁰ oraz w czasownikach zakończonych na *-iwać* (*wydmuchiwać, wysłuchiwać, podsłuchiwać*).

Grafem *rz* ponadto piszemy w sufiksach rzeczownikowych rodzaju męskiego *-erz* (*falszercz, harcerz*), *-arz* (*malarz, pisarz*) i częstokach *-mierz* (*kro-*

8 Pogranicze fleksji i derywacji. Można podać cudzoziemcom szkolną zasadę: „-uje się nie kreskuje” (mimo wymiany na o).

9 Warto wykorzystać w tym przypadku dygresję, że Polacy mają problem z tymi wyjątkami i zapisują je błędnie; można poprosić cudzoziemców, by sami wytłumaczyli zapis przez *u* — zwiększy to szansę na zapamiętanie tych wyjątków, gdyż uczący się będą rozumieli uwarunkowania morfologiczne pisowni tych derywatów.

10 Zasada ta dotyczy się również połączeń *hi* i *hy*; w wyrazach rodzimych piszemy *hy* — *hycać, pohybel*, a w obcych *hi* — *historia, hiperbola, hinduizm* (wyjątek stanowią wyrazy rozpoczynające się od cząstki *hydr-, hydro-*: *hydroenergia, hydroliza*) i oczywiście w wyrazach pochodnych od nich.

plomierz, ciśnieniomierz), *-mistrz* (*zegarmistrz, kapelmistrz*). W rzeczownikach rodzaju żeńskiego w sufiksie *-eż* i *-aż* występuje grafem *ż*, np. *grabież, sprzedaż*.

Przymiotnikowy przyrostek *-ski* dodany do rzeczowników o temacie zakończonym na: *g, ch, z, s, sz, ź, c, szcz, śl, rk, rg* tworzył na granicy rdzenia i przyrostka różnego rodzaju grupy spółgłoskowe, które w przeszłości uległy uproszczeniu, doprowadzając do współczesnej postaci tych przymiotników: *Norweg — norweski, Praga — praski, Włochy — włoski, Kalisz — kaliski, Bydgoszcz — bydgoski*.

Dodaniu przymiotnikowego przyrostka *-ski* do rzeczownikowych tematów zakończonych na *n, ł, rz*, towarzyszy alternacja tych spółgłosek:

- *n : ń — chuligan — chuligański, Cygan — cygański,*
- *ł : l — poseł — poselski, generał — generalski,*
- *rz : r — aptekarz — aptekarski, lekarz — lekarski.*

Spółgłoski *w, m, b, p, r* przed przyrostkiem *-ski* pozostają w pisowni bez zmian, np. *Kraków — krakowski, myśliwy — myśliwski, Rzym — rzymski*.

Zakończenie *-cki* piszemy zgodnie z wymową w przymiotnikach utworzonych od tematów zakończonych na *t, c, ć, k, cz*, np. *asystent — asytencki, protestant — protestancki, gotyk — gotycki, Łowicz — łowicki*.

Zakończenie *-dzki* piszemy wbrew wymowie *[-ck'i]* w przymiotnikach utworzonych od tematów zakończonych na: *d, dz, dź, dt*, np. *Łódź — łódzki, sąsiad — sąsiedzki, gród — grodzki*.

Podobnie jak w przypadku przymiotników jest z rzeczownikami należącymi do *nomina essendi*, które budowane są przez sufix *-stwo*: uproszczenia grup spółgłoskowych miały miejsce, gdy temat zakończony jest na *g, z, s, szcz, ź* i *szcz* (np. *ubogi — ubóstwo*), do zmian nie dochodzi, gdy spółgłoski tematyczne to: *p, b, m, l, r* (np. *kłamać — kłamstwo*), natomiast spółgłoski tematyczne *n, ł, rz* alternują do *ń, l* i *r* (np. *panna — państwo*). Literę *w* przed przedrostkiem *-stwo* piszemy wtedy, gdy formą podstawową, w której *w* występuje, jest rzeczownik lub czasownik. Natomiast nie piszemy *w*, gdy formą podstawową jest przymiotnik, choćby zawierał literę *w*, np. *zwycięstwo — zwycięski*. Lista wyrazów zawierających *w* nie jest jednak zbyt długa: *trawić — marnotrawstwo, łowić — rybołówstwo, szewc — szewstwo, szubrować — szubrawstwo, dawać — ustawodawstwo*,

krw — *krwiodawstwo*, *wychowywać* — *wychowawstwo*, *wykonywać* — *wykonawstwo*, *zawodowiec* — *zawodowstwo*, *znawca* — *znawstwo*, *mówić* — *brzuchomówstwo*. Rzeczowniki utworzone od wyrazów, których temat kończy spółgłoska *t*, *c*, *ć*, *cz* lub *k*, zapisywane są zgodnie z wymową przez *-ctwo*, np. *bogaty* — *bogactwo*, *kupiec* — *kupiectwo*. W rzeczownikach utworzonych od wyrazów, których temat kończy się na *d*, *dz* lub *dź*, piszemy sufiks w postaci *-dztwo*, np. *inwalida* — *inwalidztwo*, *jasnowidz* — *jasnowidztwo*, *dowodzić* — *dowództwo* (wyjątki: *wychodźstwo*, *uchodźstwo*).

Rzeczowniki zakończone na *-szczyzna*, *-cczyzna*, *-dczyzna* — przyrostek *-izna* (*-yzna*) już dawno tworzył rzeczowniki odprzymiotnikowe. Zasadnicza trudność ortograficzna polega na tym, że powoduje on zmianę w wymowie poprzedzającej go grupy spółgłoskowej:

- od przymiotników zakończonych na *-ski* tworzone są rzeczowniki zakończone na *-szczyzna*. Pisownia ta oparta jest na zasadzie fonetycznej, np. *amatorski* — *amatorszczyzna*, *chiński* — *chińszczyzna*, *pański* — *pańszczyzna*. Dodatkowo należą tu także rzeczowniki utworzone od nazwisk zakończonych na *-ski* (paradygmat przymiotnikowy), np. *Żeromski* — *żeromszczyzna*.
- od przymiotników zakończonych na *-cki* tworzy się rzeczowniki zakończone na *-cczyzna*. Mimo że zakończenie to najczęściej wymawiane jest jako [-čczyzna], pisownia nie utrwała tego, bowiem oparto ją na zasadzie morfologicznej: *kielecki* — *Kielecczyzna*, *żywiecki* — *Żywiecczyzna*.
- od przymiotników zakończonych na *-dzki* tworzymy rzeczowniki zakończone na *-dczyzna*. Pisownia tego zakończenia nawiązuje nie do postaci graficznej przymiotników, lecz rzeczowników, od których te przymiotniki utworzono, np. *Flamand*, *flamandzki* — *flamandczyzna*.

W rzeczownikach zdrobniałych rodzaju nijakiego, utworzonych za pomocą formantu *-ko* od rzeczowników, których temat kończy się w wymowie na *-ń*, spółgłoska ta zarówno w mowie, jak i piśmie traci miękkość, np.: — *anie: mieszkanko* (od *mieszkanie*), *zadanko* (od *zadanie*), *-enie*, *-ynie: ćwiczonko* (*ćwiczenie*), *nasionko* (*nasienie*), *jedzonko* (*jedzenie*), *naczyonko* (*naczyynie*).

Pisownia wybranych prefiksów

Pisownia derywatów z przedrostkami jest oparta w większości na zasadzie morfologicznej. Mimo upodobnień (zwłaszcza pod względem dźwięczności), w ortografii prefiksy nie zmieniły swojej formy, np.:

- *bezzałogowy*, ale też *bezkrytyczny*,
- *nadgodziny*, ale też *nadciśnienie*,
- *obgadywać*, ale też *obsłużyć*,
- *oddzielić*, ale też *odkupić*,
- *podbić*, ale też *podczerwień*,
- *przedmałżeński*, ale też *przedświąteczny*,
- *rozbawić*, ale też *rozciągnąć*,
- *wmusić*, ale też *wtopić*.

Zasada fonologiczna odnosi się jednak do przedrostka *z-*, który w zależności od otoczenia może przybierać różne formy: *z-*, *s-*, *ś-*¹¹:

- Dźwięczną formę prefiksu piszemy przed: samogłoskami (zignorować, zanalizować), spółgłoskami dźwięcznymi (złamać, zwalić), grafemem *h* (zhańbić), bez względu na wymowę przed *s* i *si* (oznaczającym spółgłoskę *ś*) i *sz* (zsytać, zsiadać, zszyć).
- Ubezdźwięczniony wariant pierwotnego prefiksu, ale bez zmiany miejsca artykulacji piszemy przed spółgłoskami bezdźwięcznymi: *p*, *f*, *t*, *k*, *c*, *cz*, *ch* (sparodiować, spłynąć, schudnąć, skaleczyć).
- *ś-* natomiast piszemy przed *ci* (oznaczającym spółgłoskę *ć* lub połączenie głosek [ci]), np. *ściszyć*, *ściągać*.

Analogicznie jest z prefiksem *wz-*: przed spółgłoską dźwięczną piszemy *wz-* lub *wez-* (*wzbogacić*, *wezbrać*), natomiast przed spółgłoską bezdźwięczną *ws-* lub *wes-* (*wspinać się*, *westchnąć*)¹².

Zasadniczo po spółgłoskach (poza: *s*, *c*, *z*) bez względu na wymowę pisze się literę *-i*: *biuro*, *zimno*, *pilot*. Odstępstwem od tej zasady jest pisownia *j* po prefiksach zakończonych na spółgłoskę: *nadjechać*, *odjechać*, *odjemnik*, *podjudzać*, *przedjurajska*, *objadać się*.

11 Przedrostek ten może posiadać również formy z *e-* ruchomym (np. *zeskoczyć*), ale jego występowanie uwarunkowane jest historycznie.

12 Występowanie w tym przedrostku *e* ruchomego jest uwarunkowanie historycznie.

Pisownia wybranych form deklinacyjnych i koniugacyjnych

Spółgłoski *s*, *z*, *c*, *n* zachowują się w grupach spółgłoskowych z następującą po nich spółgłoską miękką dwojako: albo zostają zmiękczone, albo pozostają twarde. W niektórych przypadkach tylko owo zmiękczenie znajduje odzwierciedlenie w pisowni. Spółgłoski *s*, *z* przed wargowymi miękkimi: [p'], [b'], [w'], [m'] niezależnie od wymowy piszemy jako twarde, np. *-izmie*, *-yzmie*, *-azmie*, np. *pozytywizmie*, *romantyzmie*, *entuzjazmie*¹³.

Imiesłowy przysłówkowe uprzednie posiadają dwa zakończenia: *-łszy* i *-wszy*. Zakończenie *-łszy* zapisywane jest po spółgłoskach, choć w normie potocznej może być wymawiane jako [-šy], np. *zjad-łszy*, *poszed-łszy*, *usiad-łszy*. Zakończenie *-wszy* piszemy po samogłoskach, choć wymawiamy je jako [fšy], np. *napisa-wszy*, *kupi-wszy*.

Pisownia łączna, rozłączna i z łącznikiem

Osobnym zagadnieniem ortograficznym, uzależnionym od słowotwórstwa, jest pisownia modulantu *nie* z poszczególnymi klasami wyrazów. Łącznie piszemy *nie* z przymiotnikami w stopniu równym (*niestodka*, *niegodny*), jednak w kontraście z przymiotnikiem o treści przeczącej *nie* piszemy oddzielnie, np. *Mama kupiła mi nie zieloną spódnicę, a czerwoną. Nie* w połączeniu z przymiotnikiem w stopniu wyższym i najwyższym piszemy oddzielnie, np. *nie najciekawszy*, *nie lepszy*¹⁴. Taka sama sytuacja jest z przysłówkami: *nie* z przysłówkami w stopniu równym piszemy łącznie (*niebezpiecznie*), a w stopniu wyższym i najwyższym oddzielnie (*nie mądrzej*, *nie najlepiej*).

W zależności od rodzaju imiesłowu pisownia z modulantem *nie* jest różna. *Nie* z imiesłowami przymiotnikowymi piszemy łącznie: *sala dla*

13 Pisownia form deklinacyjnych sufiksu *-yzm/-izm* sprawia problem szczególnie Polakom oraz cudzoziemcom, którzy starają się pisać ze słuchu.

14 Z przymiotnikami w stopniu wyższym i najwyższym, jeśli *nie* w połączeniu z tymi przymiotnikami oznacza wyraźną cechę przeciwstawną (a nie proste zaprzeczenie przymiotnika podstawowego) albo jeśli przymiotnik bez partykuły *nie* w ogóle nie istnieje, modulant ten piszemy łącznie (np. *niebezpieczny*, *niebezpieczniejszy*, *najniebezpieczniejszy*). Przymiotniki te tworzą równocześnie formy stopnia wyższego i najwyższego pisane oddzielnie z *nie*, ale pisownia taka jest odzwierciedleniem zmiany znaczenia: *najniebezpieczniejszy*, *najbardziej nieszczęśliwy*, *nie najniebezpieczniejszy*, *niezbyt szczęśliwy* (analogicznie jest z przysłówkami).

*niepalących, nieopisane wrażenia*¹⁵. Rozdzielnie *nie* piszemy przed imiesłowami przysłówkowymi: *nie umiejąc, nie napisawszy*.

Nie piszemy łącznie również z derywatami rzeczownikowymi: *nie-szczęście, niewzięcie (udziału w konkursie)*.

Łącznie piszemy zrosty: i te, w których pierwszy człon jest nieodmienny (*maminsynek, mysikrólik*), i te, w których pierwszy człon może się odmieniać (*rzeczpospolita — rzeczypospolitej / rzeczpospolitej, Wielkanoc — Wielkanocy / Wielkiejnocy*¹⁶), jak i te, w których oba człony są odmienne (*Białystok — Białegostoku*). Oczywiście zawsze łącznie piszemy wyrazy pochodne od zrostów, np.: *wielkanocny, duszpasterski, swawolny*. Rzeczowniki będące złożeniami (zawierają wrostki *-o-, -i-, -y-*) zapisywane są łącznie: *listonosz, rzeczoznawca, dusigrosz*.

Przymiotniki złożone piszemy łącznie, jeżeli ich człony są nierównorzędne (jeden człon jest określeniem drugiego):

- przymiotniki powstałe z nierównorzędnego połączenia dwóch przymiotników: *jasnoczerwony* ‚czerwony o jasnym odcieniu’, *greckokatolicki* ‚katolicki o greckim obrządku’;
- przymiotniki powstałe z połączenia przymiotnika lub liczebnika z rzeczownikiem: *lewobrzeżny* ‚lewy brzeg’, *wielopokoleniowy* ‚wiele pokoleń’;
- przymiotniki powstałe od przysłówka i czasownika: *małomówny* ‚mało mówi’;

Człony przymiotnika są połączone łącznikiem, jeśli:

- przymiotnik ma człony równorzędne, np. *zielono-czerwony* ‚ma dwa kolory: czerwony i zielony’;
- przymiotnik składa się z więcej niż dwóch członów imiennych (przymiotnikowego, zaimkowego etc.), z których ostatni

15 Do roku 1998 obowiązywała zasada, zgodnie z którą *nie* pisano łącznie tylko z imiesłowami przymiotnikowymi użytymi w znaczeniu przymiotnikowym, a rozdzielnie — w znaczeniu czasownikowym. Nie zawsze możliwe było jednoznaczne określenie charakteru imiesłowu. Rada Języka Polskiego ujednotociła zapis, zalecając łączną pisownię z imiesłowami przymiotnikowymi. Dopuszczalne są jednak sytuacje zapisu modulantu *nie* z imiesłowem przymiotnikowym rozdzielnie, w których czasownikowe znaczenie imiesłowu nie budzi żadnych wątpliwości (np. *nie ustający deszcz*).

16 Możliwy jest dwojaki zapis: *Wielkanoc — Wielka Noc*

określany jest przez wcześniejsze, np. *północno-wschodnio-polski*, *staro-górno-łużycki*.

- jest on utworzony od nazwy miejscowości, która zawiera łącznik: *Austro-Węgry* — *austro-węgierski*, *Bielsko-Biała* — *bielsko-bialski*¹⁷.

Użycie małych i wielkich liter

Oddzielnym zagadnieniem ortograficznym jest użycie małych i wielkich liter. Wielkimi literami zapisujemy: imiona (również zdrobnienia imion), nazwiska, przezwiska, pseudonimy, przydomki, nazwy części świata i ich mieszkańców, nazwy krajów i ich mieszkańców, nazwy prowincji i ich mieszkańców, nazwy krain i ich mieszkańców, nazwy miast i dzielnic. Natomiast nazwy mieszkańców miast, dzielnic i wsi zapisujemy małymi literami. Ponadto małych liter używamy w przypadku przymiotników derywowanych od nazw kontynentów, krajów, miejscowości, narodów. Błędy w tym przypadku zdarzają się już na początku nauczania. Do zobrazowania podam przykład z pracy mojego studenta, który napisał: „Jestem Hiszpański”¹⁸. Błąd popełniony tutaj należy uznać za błąd słowotwórczy i ortograficzny: student wiedział, że istnieją formy pochodzące od nazwy jego ojczyzny, jednak pomylił nazwy narodowości z przymiotnikiem. Wydawałoby się, że wystarczy pokazać, że nazwa narodowości to *Hiszpan*, a przymiotnik to *hiszpański*, jednak w innej pracy tego samego ucznia można przeczytać: „Pracuję w Hiszpańska firma”. W tym przypadku popełniony błąd jest błędem ortograficznym: student przymiotniki utworzone od nazw krajów zapisuje wielką literą¹⁹. Uzmysłowienie studentowi omawianej reguły ortograficznej nie tylko wpłynie na jego poprawność ortograficzną, ale również może sprzyjać przyswajaniu leksyki: jeśli w tekście napotka następnym razem derywat utworzony od nazwy geograficznej i będzie on zapisany małą literą (i dodatkowo

17 Tworzone są również przymiotniki jednoczłonowe: *Bielsko-Biała* — *bielski*, *Skarżysko-Kamienna* — *skarżyski*.

18 Praca Juana, 26 lat (Hiszpania).

19 Inne przymiotniki zapisuje małą: „Jestem młody i wysportowany”.

będzie zawierał sufiks *-ski/-cki/-dzki*²⁰), to powinien go interpretować jako przymiotnik, a nie rzeczownik.

Dzielenie wyrazów

Jednym z aspektów ortografii, który bywa pomijany na lekcjach języka polskiego jako obcego jest dzielenie wyrazów²¹. Kryteria przenoszenia wyrazu do następnego wersu są dwa: fonetyczne i morfologiczne. Według kryterium fonetycznego przenosimy części wyrazów zgodnie z ich podziałem na sylaby, np. *na/ra/da*. Kryterium morfologiczne nakazuje przenoszenie wyrazu w miejscu jego podzielności na rdzeń i przedrostek, np.: *pod/ręcz/nik*, *od/mo/wa*, *po/rwać*, w wyrazach złożonych zaś w miejscu ich złożenia, np.: *wo/do/grzmot*, *pio/ru/no/chron*.

Jeśli natomiast przejrzystość podziału na afiks i rdzeń jest obecnie zartata, możliwe jest dzielenie tylko na zasadzie fonetycznej, np.: *o/dźwierny* lub *odź/wierny*, *o/bfity* lub *ob/fity*.

Interpunkcja

Interpunkcja definiowana jest jako graficzny odpowiednik „intonacji, rytmu, tempa mowy, akcentu wyrazowego i zdaniowego” i opiera się na różnych zasadach. Współczesna interpunkcja zasadza się głównie na składni, czyli znaki przestankowe odzwierciedlają strukturę zapisanego wypowiedzenia (WSPP, 2006: 1528).

Imiesłowy przysłówkowe — bez względu na to, jak interpretujemy ich funkcję w zdaniu — w zasadzie oddziela się przecinkiem wraz z ewentualnymi jego określeniami od poprzedzającej je lub następującej po nich reszty zdania lub wydziela się je przecinkami, jeśli są wtrącony w zdanie²²:

20 Choć szybkie wychwycenie obecności sufiksu może być utrudnione przez końcówki fleksyjne przypadków zależnych, np. *hiszpańskiemu* (celownik liczby pojedynczej rodzaju męskiego).

21 W ostatnim czasie bardzo wzrosło zainteresowanie zdawaniem egzaminów certyfikatowych. Spowodowane jest to wprowadzeniem nowych przepisów — cudzoziemiec, by móc starać się o obywatelstwo polskie lub stały pobyt musi mieć poświadczoną znajomość języka polskiego. Jednym z elementów egzaminu jest pisanie, więc taki szczegół, za jaki uznaje się dzielenie wyrazów, staje się ważny.

22 W odniesieniu do imiesłowu *wyjąwszy* (=oprócz) jednak przecinek się pomija: *Wyjąwszy słodczyce nie miał żadnych słabości*.

Szedł, śpiewając.

Szedł, śpiewając na całe gardło.

Rozebrawszy się szybko, wskoczyła do łóżka.

Kasia, rozebrawszy się szybko, wskoczyła do łóżka.

Odpowiednie wstawienie przecinka jest niekiedy niezwykle istotne, ponieważ sens wypowiedzenia zależy od tego, w którym miejscu postawimy dany znak interpunkcyjny (zwłaszcza przecinek):

Szedł, cicho pogwizdując.

Szedł cicho, pogwizdując.

Słuchając, uważnie patrzyła się na reakcje rozmówców.

Słuchając uważnie, patrzyła na reakcje rozmówców.

Problemem jest interpunkcja (i towarzyszące jej elementy) przy imiesłowach przymiotnikowych. W ujęciach normatywnych najczęściej przyjmuje się stanowisko Jodłowskiego (1935). Wyróżnił on wśród konstrukcji składniowych opartych na imiesłowach przymiotnikowych przydawki integralne, które są ściśle związane z określanym rzeczownikiem (wyznaczają bezpośrednio jego zakres znaczeniowy), i przydawki dopowiadane, które stanowią uzupełniające określenie rzeczownika. Przydawek integralnych nie oddziela się przecinkiem od reszty wypowiedzenia:

W muzeum znajduje się pamiątnik zawierający wspomnienia młodego żołnierza.

Przydawki dopowiadane wymagają natomiast oddzielenia ich od reszty zdania:

W dali było widać lasy, pokryte jeszcze śniegiem.

Zdarza się, że przydawka dopowiadana zostaje wpleciona w środek między wyraz określany a dalszą część zdania. Wówczas tego rodzaju wplecenie ujmuje się z obu stron w przecinki:

Magnateria polska, dążąca do posiadania jak największych majątków i przywilejów, konsekwentnie doprowadzała do zrywania sejmów.

Niestety podział na przydawki integralne i dopowiadane jest trudny do zastosowania w codziennej praktyce. Piszącym jest po prostu trudno jednoznacznie zakwalifikować określone wyrażenie imiesłowowe do którejś z wyodrębnionych kategorii. Jest to oczywiście zagadnienie, które należy omawiać z cudzoziemcami na poziomie C2.

Zakończenie

Zależności pomiędzy systemami są duże i nie należy ich pomijać w procesie nauczania/uczenia się języka polskiego jako obcego. Ich obecność na zajęciach nie zaciemni obrazu, a wręcz odwrotnie, pomoże uporządkować wiedzę z różnych dziedzin, a zarazem obecność innych zagadnień pomoże zapamiętać nowy materiał. Zilustrowaniu powyższej tezy niech posłuży przykład: wprowadzając imiesłowy²³, należy zaznaczyć od jakich rodzajów czasowników mogą być one budowane, co łączy się ze słowotwórstwem, następnie omówić ich odmianę (lub jej brak; związek z fleksją), skorelować można ich wymowę z pisownią (rozkład nosowości w imiesłowie przysłówkowym współczesnym i przymiotnikowym czynnym czy ubezdźwięcznienie lub uproszczenie grupy spółgłoskowej w imiesłowie przysłówkowym uprzednim). Podając znaczenie imiesłowu, najlepiej dokonać transformacji składniowej: *śpiewający aktor* — *aktor, który śpiewa*. A na koniec można dodać informację o użyciu imiesłowów w komunikacji: o ile imiesłowy przymiotnikowe są stosowane w codziennej komunikacji, o tyle imiesłów uprzedni jest rzadkością i jest raczej zarezerwowany dla literatury, a nagromadzenie imiesłowów (przymiotnikowego czynnego i przysłówkowego współczesnego) jest typowe dla stylu urzędowego i naukowego. Zależności między grafią a słowotwórstwem można wykorzystywać w różnych momentach procesu

23 Oczywiście poszczególne rodzaje imiesłowów są wprowadzane oddzielne, a nawet mogą być omawiane na różnych poziomach. Pierwsze są imiesłowy przymiotnikowe, ale przy wprowadzaniu imiesłowów przysłówkowych można wrócić do imiesłowów przymiotnikowych, by utrwalić materiał lub by skonfrontować oba typy derywatów czasowników.

nauczania języka polskiego jako obcego. Najważniejszym momentem jest wprowadzanie i omawianie poszczególnych kategorii słowotwórczych²⁴. Warto zwrócić uwagę, że dane sufiksy i prefiksy mają niezmienną pisownię, również w przypadku ich form fleksyjnych. Informacja ta nie jest oczywista dla uczących się. Lektor nie powinien zapominać o tych zależnościach, wszak, trawestując przykazania dla nauczyciela języka polskiego jako obcego, język polski nie jest trudny (chyba że dla nauczyciela), a już na pewno nie jest chaosem końcówek i form wyjątkowych, ale logiczną strukturą (Pirie, 1997: 16).

Bibliografia

- Biernacka, M. 2012. *Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Łódź (rozprawa doktorska).
- Bogdanowicz, M. 1994. *O dysleksji, czyli o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu. Odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin.
- Grzegorzczkowska, R. 2007. *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa.
- Jodłowski, S. 1979. *Losy polskiej ortografii*. Warszawa.
- Lipińska, E. 2010. *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*. Kraków.
- Lisowski, T. 2004. Ideografizacja polskiego pisma a interpretacja historycznojęzykowa, czyli co wiemy o dawnym systemie graficznym. *Biuletyn PTJ*. Z. LX: 17–27.
- Pirie, D. 1997. *Dziesięcioro przykazań dla nauczyciela języka polskiego jako obcego (jppo)*. In Miodunka, W. (eds). *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Kraków, 16.
- Perlin, J. 2004. Ile było w historii języka polskiego przypadków wpływu pisowni na ewolucję praw głosowych lub wymowę poszczególnych wyrazów?. *Biuletyn PTJ*. z. LX: 11–15.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 — C2*. 2011. Janowska, I. i in. (eds). Kraków.

24 Większość kategorii słowotwórczych wprowadzana jest od poziomu B2, a najwięcej na poziomie C1 i C2 (*Programy nauczania języka polskiego jako obcego...* 2011).

Seretny, A. i Lipińska, E. 2005. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*.
Kraków.

Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji. 2008. Polański,
E. (eds). Warszawa. (=WSO).

Wielki słownik poprawnej polszczyzny. 2006. Markowski, A. (eds). Warszawa.

Mateusz Gaze jest doktorantem oraz studentem II roku *logopedii ogólnej z audiologią* studiów licencjackich. Interesuje się językoznawstwem polonistycznym, a zwłaszcza tendencjami rozwojowymi współczesnej polszczyzny i pragmalingwistyką.

