

PLEJ_3

czyli

PsychoLingwistyczne
Eksploracje
Językowe

redakcja Olga Majchrzak

PLEJ_3

czyli

PsychoLingwistyczne

Eksploracje

Językowe

redakcja Olga Majchrzak

Łódź 2014

PLEJ_3

czyli

PsychoLingwistyczne

Eksploracje

Językowe



WYDZIAŁ FILOLOGICZNY
UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO

Olga Majchrzak — Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Języka
Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego
ul. Pomorska 171/173, 90–236 Łódź

RECENZENTKI

Michalina Biernacka
Olga Trendak

REDAKCJA

Olga Majchrzak

PROJEKT TYPOGRAFICZNY

Katarzyna Turkowska

SKŁAD

Ewa Mikuła

KOREKTA

Olga Majchrzak

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06807.15.0.K

ISBN 978-83-7969-515-7

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

Table of contents

9 Podziękowania

11 Acknowledgements

13 Wstęp

Ola Majchrzak

17 Introduction

Ola Majchrzak

CZĘŚĆ 1 — Procesy uczenia się oraz nauczania języków obcych

PART 1 — Perspectives on foreign language learning and teaching

23 Personality traits and language anxiety: intrinsic motivation revisited

Cechy osobowości i „uczucie niepokoju językowego”: analizując ponownie motywację wewnętrzną

Larysa Sanotska

39 Wpływ nabywania języka pierwszego przez niewidome dzieci na naukę języka drugiego — implikacje dydaktyczne dla nauczycieli języków obcych

The impact of first language acquisition by blind children on second language learning — didactic implications for foreign language teachers

Małgorzata Jedynak

55 *Blended Learning* jako przykład wdrożenia nowoczesnych technologii w proces nauczania języków obcych

Blended Learning as an example of implementation of new technologies in the teaching of foreign languages

Ewelina Basińska

73 European educational programme as a form of cultural and professional cognition

Projekt edukacyjny Unii Europejskiej formą poznania kulturowo-zawodowego

Edyta Bochnia

91 Ile historii potrzeba na lekcji języka niemieckiego? Rola treści historycznych w procesie uczenia się i nauczania języka niemieckiego

How much history is needed in classes of German as a foreign language?
The role of historical content in the process of learning and teaching German

Marta Trzybulska

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

PART 2 — Researching foreign language learning and teaching

113 Musical ability and its influence on foreign language pronunciation skills

Wpływ predyspozycji muzycznych na umiejętność wymowy w języku obcym

Agnieszka Połać

129 Polish learners' attitudes towards learning English pronunciation: revisited

Stosunek polskich uczniów do nauki wymowy języka angielskiego: analizując od nowa

Dorota Lipińska

151 Acquiring L3: don't you sound L2-like?

Przyswajanie J3: czy nie słyhać za dużo J2?

Dorota Lipińska

175 Investigating the attitudes towards learning a third language and its culture in Polish junior high school

Badanie podejścia do uczenia się języka trzeciego oraz jego kultury w polskim gimnazjum

Zuzanna Kiermasz

195 The use of English by Polish students during French lessons

Użycie języka angielskiego przez polskich uczniów podczas kursu języka francuskiego

Joanna Duda

207 Techniki poprawiania wydajności pamięci stosowane przez lektorów języka włoskiego pracujących z seniorami

Memory efficiency enhancement techniques used by Italian teachers working with senior students

Katarzyna Ciszewska

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

Part 3 — Practical aspects of language learning and teaching

223 Jak wykorzystać znajomość czasów Present Perfect, Past Simple i Past Continuous w nauczaniu ich hiszpańskich „odpowiedników”?

How do we make use of the knowledge of Present Perfect, Past Simple and Past Continuous when teaching their Spanish “equivalents”?

Witold Sobczak

- 231** Dostosowanie wymagań edukacyjnych z języka obcego do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym na podstawie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej
Adaptation of educational requirements for foreign languages to individual developmental and educational needs as well as psychophysical abilities of lower primary pupils on the basis of a psycho-pedagogical diagnosis
Werona Król-Gierat
- 247** Czy testy mierzą to, co mierzyć powinny? O trafności testów maturalnych sprawdzających rozumienie ze słuchu
Do tests measure what they are supposed to? On validity of listening comprehension tests
Emilia Podpora-Polit
- 259** Słowotwórstwo w wybranych gramatykach do nauczania języka polskiego jako obcego
Word formation in selected grammar books for teaching Polish as a foreign language
Mateusz Gaze
- 275** Jacy oni są? Językowy obraz polskiej rodziny oraz szata graficzna w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego
What are they like? Linguistic image of Polish family and graphic design in selected textbooks for Teaching Polish as a Foreign Language
Paula Góralczyk-Mowczan
- 295** O Autorach
- 299** About the Authors

Podziękowania

Tom, który trzymacie Państwo w dłoniach, jest zwieńczeniem kilku-miesięcznej pracy wielu osób. W tym miejscu chciałabym podziękować przede wszystkim Autorom artykułów — bez Waszych tekstów niniejsza książka nigdy by nie powstała. Dziękuję za współpracę, cierpliwość i wytrwałość podczas prac redakcyjnych.

Chciałabym również podziękować recenzentkom tomu — Michalinie Biernackiej, która recenzowała artykuły polskojęzyczne, oraz Oldze Trendak, odpowiedzialnej za artykuły anglojęzyczne. Jestem w szczególności wdzięczna za Wasze cenne uwagi, zarówno merytoryczne jak i językowe.

Nieoceniona — jak zawsze — jest pomoc Pana Profesora Jana Majera oraz Łukasza Salskiego na końcowym etapie prac nad publikacją. To dzięki Waszym trafnym spostrzeżeniom niniejsza publikacja uzyskała swój ostateczny kształt.

Acknowledgements

I would like to thank the Authors of the articles — but for Your texts and patient cooperation in the process of editing Your papers, this book would never have come into being.

I am also grateful to the reviewers — Michalina Biernacka who reviewed the Polish articles, and Olga Trendak who was responsible for the English papers — for their help concerning both factual as well as linguistic aspects of the reviewed papers.

Last but not least, I am indebted to Professor Jan Majer and Łukasz Salski whose comments and corrections gave the final shape to the present volume.

Ola Majchrzak

Niniejsza publikacja stanowi trzeci tom z cyklu PLEJ, czyli PsychoLingwistycznych Eksploracji Językowych. Jej celem, podobnie jak poprzednich, jest popularyzacja najnowszych osiągnięć w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych wśród młodych badaczy. Ze względu na charakter artykułów, książka ta została podzielona na trzy części. Pierwsza z nich skupia artykuły dotyczące procesów uczenia się oraz nauczania języków obcych z różnych perspektyw; druga zbiera artykuły przedstawiające wyniki badań nad procesem przyswajania oraz nauczania języków obcych; trzecia natomiast traktuje o praktycznych aspektach związanych z nauczaniem i uczeniem się języków obcych.

Część pierwszą otwiera artykuł Larysy Sanotskiej. Autorka omawia w nim związek między systemami osobistych przekonań studentów z Polski oraz Ukrainy w dziedzinie nauki języka angielskiego jako języka obcego. W kolejnym artykule Małgorzata Jedynak pisze o uczniach niewidomych, a dokładniej analizuje nabywanie dwóch aspektów języka pierwszego przez niewidome dzieci, to jest wymowy oraz słownictwa, w kontekście nauczania języka obcego. Zastosowanie modelu Blended Learning, łączącego tradycyjne zajęcia językowe z nauczycielem oraz nauczanie na odległość to temat artykułu Eweliny Basińskiej. Z kolei Edyta Bochnia zajmuje się korzyściami płynącymi z udziału w projekcie mobilności programu Leonardo da Vinci, który nie tylko pozwala na poznanie wybranych obszarów

zawodowych oraz kultury kraju docelowego, ale także pomaga rozwinąć kompetencje językowe, w tym przede wszystkim przezwyciężyć barierę językową. Część pierwszą tomu zamyka artykuł Marty Trzybulskiej na temat roli treści historycznych w procesie uczenia się i nauczania języka obcego.

Część druga dotycząca badań nad procesami przyswajania oraz nauczania języków obcych składa się z dwóch sekcji; pierwsza z nich dotyczy badań nad wymową w języku obcym, druga natomiast koncentruje się na przyswajaniu języka trzeciego oraz roli języka drugiego w tym procesie. W pierwszym artykule tej części Agnieszka Połać bada wpływ predyspozycji muzycznych na umiejętność wymowy w języku obcym. Autorką kolejnych dwóch artykułów również dotyczących wymowy jest Dorota Lipińska. Jej pierwszy artykuł koncentruje się na analizie stosunku polskich uczniów do nauki wymowy języka angielskiego; drugi idealnie łączy obie sekcje traktując o wpływie języka drugiego na wymowę języka trzeciego. Zuzanna Kiermasz w swoim artykule bada związek pomiędzy postawą wobec języka i kultury a osiągnięciami w nauce tegoż języka. Natomiast Joanna Duda rozpatruje rolę, jaką pełni język angielski podczas uczenia się języka francuskiego przez polskich uczniów na kursie językowym. Część drugą zamyka artykuł autorstwa Katarzyny Ciszewskiej, który traktuje o nauczaniu osób 50+, a dokładniej prezentuje techniki poprawiania wydajności pamięci stosowane przez lektorów języka hiszpańskiego w pracy z seniorami.

Praktyczne aspekty związane z uczeniem się oraz nauczaniem języków obcych są tematem części trzeciej. W pierwszym artykule Witold Sobczak omawia wykorzystanie wiedzy dotyczącej podobieństw oraz różnic pomiędzy angielskimi czasami oraz ich hiszpańskimi „odpowiednikami” oraz kontrastuje je z rodzimą polszczyzną w procesie nauczania języka hiszpańskiego. Kolejny artykuł tej części autorstwa Werony Król-Gierat opisuje jak powinno wyglądać w praktyce przełożenie zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznych na praktykę zawodową w kontekście nauczania języków obcych oraz jakie trudności może przysparzać interpretacja orzeczeń i opinii psychologiczno-pedagogicznych nauczycielom nieposiadającym wykształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej. Emilia Podpora-Polit pisze na temat trafności testów na przykładzie testowania umiejętności rozumienia ze słuchu na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego.

Dwa ostatnie artykuły dotyczą nauczania języka polskiego jako obcego. W pierwszym z nich, Mateusz Gaze analizuje zagadnienia słowotwórcze prezentowane w gramatykach do nauczania języka polskiego jako obcego. Drugi artykuł, autorstwa Pauli Góralczyk-Mowczan, przedstawia wybrane elementy, które składają się na szatę graficzną oraz językowy obraz polskiej rodziny na podstawie podręczników do nauki języka polskiego jako obcego wydawanych od roku 1989 do dziś.

Mam nadzieję, że niniejsza publikacja, podobnie jak poprzednie dwa tomy, okaże się interesującą i inspirującą lekturą nie tylko dla młodych językoznawców, ale przede wszystkim dla nauczycieli języków obcych. To bowiem znajomość problematyki przedstawionej w tomie oraz umiejętność dostosowania procesu nauczania w zależności od występujących zmiennych przekładają się bezpośrednio na sukces edukacyjny.

Introduction

Ola Majchrzak

The main goal of the present book, which is the third volume of the PLEJ series, is to disseminate knowledge and experience in the area of foreign language learning and teaching. Because of the variety of the topics taken up in the collected articles, this volume has been divided into three parts. The first one focuses on perspectives on foreign language learning and teaching; the second presents the results of studies conducted in the field of foreign language learning and teaching; the last one deals with practical aspects of language pedagogy.

The first part of the volume opens with the article by Larysa Sanotska. The author investigates the relationship between the systems of Polish and Ukrainian students' personal beliefs in the area of learning the foreign language. In the next paper, Małgorzata Jedynak analyzes how blind children acquire the two subsystems of their native language, namely pronunciation and lexis, which directly translates into pedagogical implications for teaching a foreign language to visually-impaired students. Blended Learning, which combines the features of both traditional language classes and distance learning is the topic of the article by Ewelina Basińska. Subsequently, Edyta Bochnia writes about the positive outcomes of participating in Leonardo da Vinci mobility programmes, which help students make themselves familiar with chosen professional fields and the culture of the country of residence, at the same time developing their linguistic competence.

This section of the collection closes with the article by Marta Trzybulska on the role of historical contents in the process of foreign language learning and teaching.

Part Two concerning studies on foreign language learning and teaching comprises two sections; the first one focuses on researching foreign language pronunciation skills, while the second is concerned with the acquisition of the second foreign language and the role of the first foreign language in this process. In the first article, Agnieszka Połać concentrates on researching the influence of musical abilities on foreign language pronunciation. The next two articles have been written by Dorota Lipińska; in the first one, the author analyzes the Polish learners' attitude towards learning English pronunciation; in the other, which at the same time opens the second section of this part, she investigates the influence the first foreign language may have on the acquisition of L3 pronunciation. In the subsequent paper, Zuzanna Kiermasz investigates the relationship between a student's attitude towards a given language and its culture and the effects it may have on their success in learning it. Next, Joanna Duda deals with the role of the English language in a French course attended by Polish students. Katarzyna Ciszewska with her article on memory efficiency enhancement techniques used by Italian teachers working with senior students closes the second part of the volume.

Practical aspects of language learning and teaching are the focus of the third part of the present book. The first article, written by Witold Sobczak, treats about using the knowledge of similarities and differences between English tenses and their Spanish "counterparts" and contrasts them against the Polish language in the process of learning Spanish. Presently, Weronia Król-Gierat describes how recommendations of psycho-pedagogical service centres should be translated and incorporated in the process of teaching a second language and what difficulties the interpretation of psycho-pedagogical statements or opinions may cause for teachers not qualified in special education. In the next article, Emilia Podpora-Polit writes about test validity, taking into consideration listening comprehension tests which constitute a part of high school leaving exams. Teaching Polish as a foreign language is the topic of the last two articles. First, Mateusz Gaze

analyzes derivational issues presented in the grammar books for teaching Polish as L2, while Paula Góralczyk-Mowczan presents selected aspects that contribute to a linguistic and graphic image of a Polish family portrayed in student`s books published since 1989.

It is hoped that the present volume will be an interesting and inspiring read not only for young linguists but also for foreign language teachers, as it is believed that being familiar with the topics presented in the book as well as knowing how to modify the teaching process depending on a given situation can contribute to an educational success.

CZĘŚĆ 1 — Procesy uczenia się oraz nauczania języków obcych

PART 1 — Perspectives on foreign language learning and
teaching

Personality traits and language anxiety: intrinsic motivation revisited

Cechy osobowości i „uczucie niepokoju językowego”:
analizując ponownie motywację wewnętrzną

Larysa Sanotska
Ivan Franko National University of Lviv

Abstract

This paper reports on the outcomes of the comparative study on motivation of learners of English in further-education English Philology programme in Ukraine and Poland. The research aims to determine principle characteristics of intrinsic motivation, which is among the most effective personal management strategies and as such helps build appropriate L2 study skills. Alongside with inborn personality features, such as extraversion/introversion, such traits as conscientiousness, openness, risk-taking and self-efficacy are formed by sociocultural, and in some cases, historical factors. The students from Ukraine and Poland were chosen for the reason of similarities in historical development of the two countries, as well as relatively different ‘paths’ of development in the more recent period. Similarity and diversity factors retrieved from observation, interviews with students and answers to an open-ended questionnaire provided data which allows to determine the scale of influence of social and historical aspects on decision making and performance of the students alongside with their personal beliefs and expectations. The study also aimed to establish the connection between the systems of individual beliefs of the learners of both countries in the sphere of L2 learning.

Key words: intrinsic motivation, conscientiousness, openness, risk-taking, self-efficacy, individual beliefs.

Abstrakt

Niniejszy artykuł został poświęcony wynikom badania porównawczego motywacji osób uczących się języka angielskiego w toku dalszego kształcenia na Wydziale Filologii Angielskiej w Polsce i na Ukrainie. Celem badania jest określenie zasadniczych cech motywacji wewnętrznej, która z pewnością należy do najbardziej skutecznych osobistych strategii a dodatkowo pomaga ona rozwijać umiejętności potrzebne do opanowania języka obcego. Razem z wrodzonymi cechami osobowościowymi, takimi jak ekstrawersja lub introwersja, zdolnością do podejmowania ryzyka, samoefektywnością i innymi, takie cechy osobowości jak uczciwość, otwartość, zdolność do podejmowania ryzyka i inne, są kształtowane przez czynniki społeczno-kulturowe lub historyczne. Studenci z Polski i Ukrainy zostali wybrani ze względu na fakt, że podzielają pewne cechy historycznego rozwoju obu państw, a w pewnym momencie w historii najnowszej te drogi rozeszły się. Czynniki podobieństwa i odmienności sformułowane na podstawie danych uzyskanych z obserwacji, wywiadów, badań otwartego typu pozwoliły określić skalę wpływu aspektów społecznych i historycznych na zdolność do podejmowania decyzji oraz na inne cechy osobowościowe, a także na osobiste przekonania i oczekiwania. Moim celem jest ustalenie związku między systemami osobistych przekonań studentów obu krajów w dziedzinie nauki języka angielskiego jako języka obcego.

Słowa kluczowe: wewnętrzna motywacja, sumienność, otwartość, zdolność do podejmowania ryzyka, samoefektywność, osobiste przekonania.

Introduction

Personality factors are important for intrinsic motivation because they refer to emotions and feelings, thus form an important sphere of affective domain of human behavior (Brown, 2000: 142-143). It is evident that extrinsic motivation is generally formed by sociocultural variables

(Woodrow, 2010: 302; Gardner, 1985). However, according to theories of social and collective behaviour, individuals are influenced by social factors (Smelser, 1962, 1972; Sullivan & Thompson, 1986). It is observed that certain personal traits of L2 learners are shaped by social and historical aspects, e.g. conscientiousness, openness, risk-taking, self-efficacy, etc. Ushioda also states that motivation in foreign language learning has “distinctive social-psychological nature” (2012: 59). Research shows that two kinds of motivational orientation, integrative and instrumental, play an important role in learning foreign languages. The first reflects interest in the ‘new language’ people and culture, while the second reveals the practical value and advantages of learning a new language (Gardner & Lambert, 1972: 132; Ushioda, 2012: 59). According to Ushioda, students are motivated and engaged in learning by cognitions such as their goals, beliefs, expectancies, self-perceptions, evaluation of success and failure.

Various scholars identify three or two-level motivational frameworks, which have much in common. For example, traditional intrinsic and extrinsic motivation are echoed in Williams & Burden’s (1997) two-level model of internal factors (intrinsic interest, sense of agency, perception of success and failure) and external factors (interactions with significant others, features of the immediate learning environment, broader social and cultural context) (Ushioda, 2012: 62). At the same time, Dörnyei (1994) suggests three levels of motivation, which are language level (integrative & instrumental subsystems), learner level (individual motivational characteristics, e.g. self-confidence, need for achievement), and learning situation level (situation-specific motives relating to the course and social learning environment) (Dörnyei & Ushioda, 2011: 49-60). But in spite of the fact that scholars look at motivation from different perspectives, analysis of motivation is inseparable from “other areas of research inquiry on learner cognitions, as well as associated affective processes or emotions... and social influences and dynamics” (Ushioda, 2012: 63).

In the process of learning foreign languages it is important for students to identify their concept of ‘self’, which represents their better

understanding of themselves, their abilities and skills. Researchers firmly established the connection between the students' understanding of their skills and their willingness to develop new ones. Higgins suggests that concepts of 'self' in future-oriented dimension can function as self-guides which give direction to current motivational behaviour (Higgins, 1987). Learners become aware of 'what they might become', 'what they would like to become' and 'what they are afraid of becoming' (Markus & Nurius, 1986).

Motivation research into L2 acquisition also suggests that motivational subsystems include certain cognitive, behavioural and affective processes, which are closely associated with it. And language anxiety, as a complex of subjective feelings and fear in language learning and use, is one of the essential components. Dewaele (2007), Gardner & MacIntyre (1993) demonstrate that higher levels of language anxiety lead to lower levels of language achievements. Ushioda (2012) connects language anxiety with lower levels of perceived competence and lower self-efficacy. Anxiety interferes with cognitive processing at the input stage, processing stage and the output stage (MacIntyre & Gardner, 1994; MacIntyre & Gregersen, 2012.). Anxiety also affects the 'error correction' aspect of learning, because anxious students respond less effectively to their own errors (Gregersen, 2003). Despite the fact that the majority of studies refer to anxiety while speaking (Horwitz & Young, 1991; Saito, Garza & Horwitz, 1999), recently the role of anxiety has also been examined in all four major skill areas: speaking, writing, reading and listening (Gregersen, 2007, 2009; MacIntyre & Gregersen, 2012; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999). The connection between language anxiety and cognitive processes is demonstrated in Figure 1.

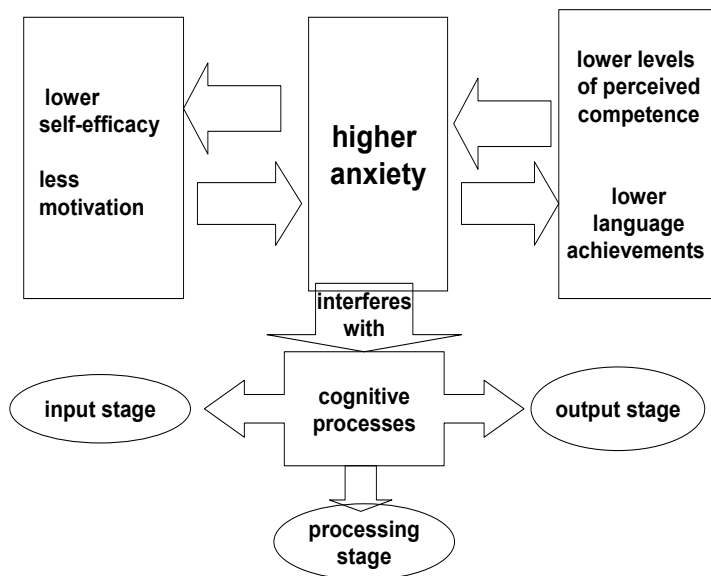


Figure 1.
Language anxiety and cognitive processes

As far as causality of language anxiety is concerned, there is evidence that anxiety is related to broad dimensions of the learner, such as learning styles (Bailey & Daley, 1999; Castro & Peck, 2005) or emotional intelligence (Dewaele, Petrides & Furnham, 2008). However, anxiety is still a matter of dispute in terms of its correlation with language abilities. Sparks & Ganschow (1995, 2007) provided evidence that anxiety be seen as a cause, which is argued by MacIntyre & Gardner (1994), who made a strong case of anxiety being an effect of the language ability. The latter research demonstrates that anxiety leads to decrease in performance at input, processing and output stages and can affect the process of acquiring L2 vocabulary.

Research methods and tasks

Woodrow claims that the most common design in motivational research is cross-sectional study, which often involves questionnaires (Woodrow, 2010: 304). The questionnaires which were administered for this study were in most cases open-ended. Also other qualitative methods of data collection were applied, such as observation or interviews with students. The following tasks were set:

- to determine correlation between social and historical aspects, decision making and performance of the students;
- to explore students' personal beliefs, expectations and expectancies;
- to establish the connection between the systems of individual beliefs related to L2 learning in two groups of students in similar educational context but from different social environment.

Preliminary observations showed that both groups demonstrate certain common and certain different features of language confidence and anxiety in all four skills at all three stages. Unlike Polish students, Ukrainian students tend to be more reserved and passive, with relatively low self-esteem and self-efficacy; they sometimes show traits that could be provoked by social dimensions. Ukraine and Poland share similarities in historical development but in the more recent period their 'paths' of social development have been relatively different. While Ukrainian society is still outgrowing conventional restrictions on expressing one's own opinion different from the mainstream, Poland is far ahead in the formation of democratic society. Those trends affect students' personalities, and 'older' generation of Ukrainian students still possess individual features shaped by the 'society of closed doors'.

The population is formed by adult students of Further Education English Philology Departments. They already have educational experience of different kind (secondary schools, colleges), alongside with working experience. They decided to change their professions or get promoted in their current work and need more profound knowledge of English (and English-related disciplines) as well as a diploma. Some details of their collective profiles are demonstrated in Table 1.

		Polish group		Ukrainian group	
Gender	Female	90%		70%	
	Male	10%		30%	
Place of residence	City/town	60%		50%	
	Village	40%		50%	
Age		35 — 37 years		20 — 48 years	
Period of time they studied English before the course	1 — 5 years	20%		20%	
	6 — 15 years	30%		70%	
	16 — 20 years	50%		10%	
If their parents know foreign languages		40%	English, Russian, Hungarian, German	70%	Russian, Hungarian, German, Polish, Slovak, Armenian
If their parents influenced their decision to study English		20%		70%	

Table 1.
Collective profiles of the two groups of population

As far as the students' expectations and expectancies are concerned, all Ukrainian students are convinced that knowing English as well as having a university diploma of English Philology will improve their social status. However, less than half (40%) are not sure that the diploma itself will substantially increase their income. At the same time half of the Polish students have the opposite opinion about the social status, but 90% hold with their Ukrainian counterparts as far as the financial status is concerned. More than a half of the Polish group (60%) is certain that not just 'English' but possessing the diploma of English Philology will put them higher on

the social ladder, and even more Polish students (70%) believe that they will benefit financially from it.

Students' learning styles and preferences

Collaborative learning has long been very popular in the international foreign language classroom and has been a central attribute of TEFL. As learners share their knowledge bringing their previous experiences to the group and learning from the group existing practices, it seems obvious that such a style of instruction encourages students' creativity, motivation, enhances their language and study skills, at the same time developing their collaborative skills. That is the reason why lately collaborative learning has been implemented in some higher-educational contexts in Ukraine. And the majority of Ukrainian learners (60%) admitted that they enjoy collaborative activities on the whole. They provided the following reasons: effectiveness of learning L2 through speaking and listening, the role of collaboration in raising self-esteem and self-confidence, the fact that collaborative activities are more engaging than non-collaborative, and others. About a third part of the respondents feel that interacting during the lesson and cooperating in groups help overcome shyness and develop analytical skills.

However, only 30% of the Polish learners like studying in groups, while the rest (70%) of Polish and 40% of Ukrainian students prefer to work in the lesson alone. They believe that it is better when the teacher focuses on one person, especially when the teacher corrects one's mistakes more frequently and gives them the possibility of working at one's own pace. Some students, especially the shy ones and with low self-esteem, claim that group work makes them feel awkward and discourages them.

Types of personality and students' skills

Many researchers assert that learners with extravert features are successful L2 students (Dewaele, 2012; Dewaele & Pavlenko, 2002; Allwright & Bailey, 1991). Talkative, optimistic and sociable learners prefer social strategies, for example, cooperation. They also tend to take risk in language studies more frequently than introverts. They eagerly use new vocabulary and "engage in risky emotional interactions" (Dewaele, 2012: 46). Accor-

ding to Allwright & Bailey, openness means receptivity or defensiveness on the part of the learners (1991: 158). As openness is a language attitude, and the question of language attitudes is a background issue of L2 teaching and “has major implications for language teaching policy” (Allwright & Bailey, 1991: 159), openness to the new language as well as openness-to-experience and risk taking are paramount factors that provide success in L2 acquisition. Various studies (Arnold, 1999; Oxford, 1992) discuss the positive role of risk-taking in learning languages. Ely and Dewaele claim “that learners’ willingness to take risks in using their L2 was linked significantly to their class participation which in turn predicted their proficiency” (Ely, 1986; Dewaele, 2012: 48). Samimy & Tabuse state that risk-takers also tend to obtain higher grades in the L2 (Samimy & Tabuse, 1992). Risk taking interacts with other factors, such as self-esteem or learning styles to produce certain effects in language learning (Oxford, 1992: 30).

The vast majority of Polish students and a half of the Ukrainians believe that they are extraverts and open people. The learners from Poland genuinely understand that openness is a positive feature for several reasons. First, it means to be open to new ideas, suggestions, proposals; second, an open person can follow other people’s ideas and advice; and third an open person lives in everyone’s world, not in his own only. The Ukrainian respondents also believe that if a person is open other people feel comfortable with them. They learn from other people, they are interested to hear their opinions, do not have problems communicating. But there are also learners in both groups who feel awkward being with other people, who do not feel comfortable in group activities, and certainly will not benefit from them.

We have been observing the population throughout the course and have found that the Polish students’ level of language proficiency is generally higher than in the case of Ukrainian students, they are also much better at listening and speaking than their Ukrainian counterparts. However, Ukrainian students try to be more accurate while demonstrating productive skills. They also show more profound knowledge of language systems, for example, pronunciation or grammar.

Another important personality trait is tolerance or intolerance of ambiguity. SLA research links it to success in language acquisition

(Dewaele, 2012: 49). This lower-order personality feature is related to perfectionism in language education. We observed that Polish students feel less anxious in ambiguous situations and demonstrate highly effective receptive skills. They are not bothered with a certain amount of unknown words, which is why they are better listeners and readers. On the other hand, Ukrainian students are more likely to be discouraged in similar situations. They should be constantly stimulated to try out a guess and persistently guided throughout a number of optional guesses. The source of this problem may be a relative sociopolitical isolation of Ukrainian students, who do not visit other countries so often as their Polish counterparts. Dewaele & Li Wei state that “the knowledge of more languages and the experience of having lived abroad have been found to be positively correlated with tolerance for ambiguity” (Dewaele, 2012: 49). 70% of Polish students have been abroad: 50% worked in Ireland, the USA, the UK; 10% often visit relatives in the USA; 10% constantly travel to other countries on business. But only 50% of the students from the Ukrainian group have been abroad for short recreation trips to Turkey, Slovakia and Poland.

	Polish	Ukrainian
Ready to take risk?	60%	80%
Ambitious?	90%	70%
Open person?	90%	70%
Express what you think freely?	30%	10%
Conscientious person?	80%	20%
Do you believe in yourself?	80%	50%
Do you do what you plan?	90%	60%

Table 2.
Students' types of personality

Table 2 shows the data of students' self-evaluation of their personality features. We can see that Ukrainian students claim that they are more ready to take risk, but their Polish counterparts are more ambitious and open. The Polish learners are more conscientious; the vast majority belie-

ves in their skills and do what they plan more often than the students in the Ukrainian group. They also more often express what they think freely. However, the percentage of 'free speakers' is relatively small in each group (30% and 10%). There are several reasons for concealing their thoughts. In both groups a number of the learners are afraid of the consequences. But there is another category of students who do not always speak their mind for empathetic reasons. In an interview one student from the Polish group said: *I wouldn't like to say anything that could offend or make somebody suffer...* There are also students who do not consider their own extreme openness a positive feature: *I can never hide my real thought although sometimes I know I should...*

A possible implication of *don't know* answers can include a hesitating type of general behaviour or failure to identify one's concept of self. It can lead to several underdeveloped features, such as lower self-efficacy, self-determination, self-worth, self-regulation, self-belief and self-esteem. Consequently it will result in language anxiety as a feature of language behaviour. Generally, half of the Polish group answered 'don't know' to certain questions. 10% of Polish students do not know if they are ready to take risk, and about a third of Polish respondents are not sure if they are decisive. In the Ukrainian group the percentage is much higher (90%). Over a third of the Ukrainian respondents do not know if they believe in their skills, about the same number of people are not sure if they do what planned, or if they are decisive, which implies low self-efficacy according to self-evaluation.

However, in the process of data analysis certain ambiguity in decoding the 'don't know' answers to some questions could not be avoided. For example, "Will possessing the diploma of English Philology improve your social / financial status?" Those students could imply that the diploma *is* important, while the social/financial status is not. At the same time it may mean that each of those students embraces a future-oriented concept of 'self' just as a lucky diploma holder. The same data could be the evidence of the students' low self-evaluation of success after graduation, as well as insufficient self-confidence, self-esteem and self-efficacy.

A separate and significant role in personality study plays decoding students' 'no answer' data. About half of the respondents in each group

provided 'no answer' to certain questions (40% — Polish, 60% — Ukrainian). This may be evidence of lack of openness, or low self-confidence, self-esteem, self-efficacy as personality traits too. The students who did not answer the questions related to their own understanding of themselves will probably not be ready to construct future-oriented concepts of 'self', which would affect their motivation in L2 acquisition.

Learner cognitions and motivated engagement in learning

The majority of students in both groups want to become teachers of English; there are also those who will apply English in their current or 'dream' job. However, most Polish students want to get a university diploma, while most Ukrainian students prefer university education because they want to learn other English-related disciplines. In both groups there are students that do not trust the level of instruction in language schools, but there are more such students in the Ukrainian group.

The survey, the interviews, and the observation lead to the conclusion that in both groups the students are conscientious and hard-working. They are ready to dedicate time and efforts to overcome difficulties in learning English because they have their own reasons to do it. Although social and financial status is important for them, they have their personal challenges, desire to grow, improve, further self-educate.

Conclusions

Despite the fact that there are certain limitations of the study, such as a relatively small research sample derived from the societies with more similarities than differences, possible subjectivity of the observation, or occasional inaccuracies in the answers in the interviews and the survey, the analysis of personal characteristics and motivational guides of the group of Polish and the group of Ukrainian students of English Philology in Further Education Programmes allows to draw the following conclusions. Firstly, the Polish students are more open than Ukrainian, more of them claim to be extraverts, while Ukrainian students are less ambitious and less tolerant of ambiguity. Polish students are more conscientious, they believe in themselves, and do what they plan, which may explain lower level of anxiety in

the Polish group. However, the Ukrainian respondents are more ready to take risk, which means they are decisive in their desire to experiment and to shape their future-oriented concept of 'self' with different personality traits, which may help reduce their language anxiety. Secondly, the data obtained by this contrastive analysis shows that formation of certain personal features is likely to be referred to diverse sociocultural environments, such as difficulties with travelling abroad and living there for Ukrainians, financial problems, political instability, stronger ties with older generation, and their participation in shaping their children's views and opinions, as well as guiding their decision-making strategies. And lastly, the outcomes of exploring a range of 'hesitating' answers ('don't know') or no answers to certain questions suggest that the first group are still at the stage of exploring their concept of 'self', while the concept of 'self' of the second group is still unclear. However, the observed risk-taking and decision-making tendencies will eventually allow the students to guide their formed or transformed individual characteristics into a more motivationally effective stage, which will help them eliminate their language anxiety.

References

- Allwright, D. & Bailey, K. M. 1991. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. 1999. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, P. & Daley, C.E. 1999. Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals*. 32: 63 — 76.
- Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson.
- Castro, O. & Peck V. 2005. Learning styles and foreign language learning difficulties. *Foreign Language Annals*. 38: 401 — 409.
- Cheng, Y. Horwitz, E. K. & Schallert, D. L. 1999. Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*. 49: 417 — 446.

- Dewaele, J.M. 2007. Predicting language learners' grades in L1, L2, L3 and L4: The effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*. 4(3): 169 — 197.
- Dewaele, J.M., Petrides, K. V. & Furnham, A. 2008. Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*. 58: 911 — 960.
- Dewaele, J.M. 2012. Personality: Personality Traits as Independent and Dependent Variables.
In Mercer, S., Ryan, S. & Williams M. (eds). 2012. *Psychology for Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 42-57.
- Dewaele, J.M. & Pavlenko, A. 2002. Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*. 52: 265 — 324.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273 — 284.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2011. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ely, C. M. 1986. An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*. 36: 1 — 25.
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and in second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. 1993. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*. 43: 157 — 194.
- Gregersen, T. 2003. To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*. 36: 25 — 32.
- Gregersen, T. 2007. Breaking the code of silence: An exploratory study of teachers' nonverbal decoding accuracy of foreign language anxiety. *Language Teaching Research*. 11(2): 51-64.
- Gregersen, T. 2009. Recognizing visual and auditory cues in the detection of foreign language anxiety. *TESL Canada Journal*. 26: 46 — 64.

- Higgins, E. T. 1987. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*. 94: 319 — 340.
- Horwitz, E. K. & Young, D. 1991. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- MacIntyre P. D. & Gardner R.C. 1994. The effects of induced anxiety on cognitive processing in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 16: 1 — 17.
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. 2012. The Role of Language Anxiety and other Emotions in Language Learning. In Mercer, S., Ryan, S. & Williams M. (eds). 2012. *Psychology for Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 103-118.
- Markus H.R. & Nurius P. 1986. Possible selves. *American Psychologist*. 41: 954 — 969.
- Oxford, R. L. 1992. Who are our students?: A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*. 9: 30 — 49.
- Orr, F. 1992. *Study Skills for Successful students*. St Leonards: Allen & Unwin.
- Saito, Y., Garza, T. J. & Horwitz, E. K. 1999. Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*. 83: 202 — 218.
- Samimy, K.K. & Tabuse, M. 1992. Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*. 42: 377 — 398.
- Smelser, N. J. 1962. *Theory of Collective Behavior*. New York: The Free Press
- Sparks R. & Ganschow, L. 1995. A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*. 79: 235 — 244.
- Sparks R. & Ganschow, L. 2007. Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*. 40: 260 — 287.
- Sullivan, T.J. & Thompson, K.S. 1986. *Sociology: Concepts, Issues and Applications*. Collective Behaviour and Social Change New York: Macmillan.
- Ushioda, E. 2012. Motivation: L2 Learning as a Special Case? In Mercer, S., Ryan, S. & Williams M. (eds). 2012. *Psychology for Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 58-73.
- Williams M., & Burden, R. L. 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodrow, L. 2010. Researching Motivation. In Paltridge, B. & Phakiti A. (eds). 2010. *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. London — New York: Continuum, 318 — 336.

Wpływ nabywania języka pierwszego przez niewidome dzieci na naukę języka drugiego — implikacje dydaktyczne dla nauczycieli języków obcych

The impact of first language acquisition by blind children on second language learning — didactic implications for foreign language teachers

Małgorzata Jedynak
Uniwersytet Wrocławski

Abstrakt

Niniejszy artykuł dotyczy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy utracili wzrok. Badacze zajmujący się tyfloglottodydaktyką zauważają, że tego typu uczniowie mają predyspozycje do nauki języków obcych, szczególnie do nabywania wymowy. Analiza porównawcza uczniów niewidomych i widzących dostarcza wiele informacji na temat istoty procesu przyswajania języka. Autorka artykułu rozważa nabywanie dwóch aspektów języka pierwszego przez niewidome dzieci, a mianowicie wymowy oraz słownictwa. Wiedza na temat tych zjawisk pozwala lepiej zrozumieć proces uczenia się języka obcego przez osoby niewidome oraz zastosować bardziej efektywne sposoby nauczania tego typu uczniów. Tematyka artykułu wydaje się szczególnie ważna, gdy weźmiemy pod uwagę fakt, że Rada Europy w dokumencie *Edukacja i Szkolenie 2020* promuje nauczanie języków obcych wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami, wliczając również tych z deficytem wzroku.

Słowa kluczowe: nabywanie pierwszego języka, tyfloglottodydaktyka, niewidomi uczniowie, specjalne potrzeby edukacyjne uczniów

Abstract

The paper focuses on learners with special educational needs who are visually impaired due to vision loss. Typhlology has already recognized a potential of these learners in the field of second language acquisition, particularly in the phonological domain. The comparative analysis of blind and sighted learners provides a great deal of information about the nature of language acquisition. In the paper the author has insights into L1 acquisition of pronunciation and lexis by blind children since the command of these phenomena allows better understanding of L2 learning process and application of more effective foreign language methodology for the blind. A discussion on the above-mentioned issues seems particularly relevant in the light of the fact that the Council of Europe promotes in *Education and Training 2020* the idea of FL teaching to learners with special educational needs, including these with vision loss.

Key words: visually impaired, special educational needs, language learning, teacher implications.

Uczniowie z deficytem wzroku a nauczanie języków obcych

Problematyką nauczania języków obcych w środowisku uczniów z deficytami wzroku zajmuje się *tyfloglottodydaktyka* (z greckiego *tyflos* — niewidomy). Jest to dziedzina stosunkowo nowa, która opiera się zarówno na osiągnięciach pedagogiki specjalnej, zwłaszcza tyflopedagogice, psychologii oraz glottodydaktyce. Przedmiotem badań tyfloglottodydaktycznych są zarówno procesy kształcenia językowego uczniów z deficytem wzroku, jak i przyswajania przez nich wiedzy oraz umiejętności językowych. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że uczniowie z deficytem wzroku to osoby niedowidzące, określane również jako słabo widzące, oraz niewidome. Według Corna i Koeniga (1996) te pierwsze nie są w stanie samodzielnie przeczytać tekstu bez pomocy okularów korekcyjnych. Mają one również problemy z wykonywaniem czynności wzrokowych, które mogą poprawić, wykorzystując wzrokowe metody kompensacyjne, pomoce rehabilitacyjne i ułatwiające widzenie, a także dostosowując środowisko fizyczne do swo-

ich potrzeb. Jeśli chodzi o uczniów niewidomych, to powinniśmy tu doprecyzować, że w polskim nazewnictwie istnieje wyraźne rozgraniczenie pomiędzy sformułowaniem *osoba niewidoma* (od urodzenia) a *osoba ociemniała* (niewidoma wskutek utraty wzroku na pewnym etapie życia).

Jak zauważa Otwinowska-Kasztelanic (2007: 99, w Czerwińska, 2008: 7) znajomość języków obcych stanowi niezbędny element edukacji, który ułatwia uczestnictwo w kulturze i życiu społecznym. Coraz częściej owa znajomość determinuje zatrudnienie na rynku pracy. Zarówno naukowcy, jak i nauczyciele praktycy są zgodni co do istotnej roli, jaką odgrywa uczenie się języków obcych w funkcjonowaniu osób z dysfunkcją wzroku. Ma to szczególne znaczenie dla osób niewidomych i niedowidzących, którzy jeszcze do niedawna byli kształceni wyłącznie w szkołach specjalnych, odseparowani od życia społecznego i zatrudniani jedynie w zakładach pracy chronionej. Krzeszowski (2001: 12) zwrócił uwagę na kompensacyjne funkcje nauki języków obcych wobec braku lub osłabienia wzroku, wskazując na kompensację w zakresie deprivacji sensorycznej, psychologicznej, społecznej, zawodowej, komunikacyjnej, twórczej oraz w zakresie rozrywki.

Aikin Araluce (2005: 5), która pracuje jako nauczycielka języka angielskiego w Cuenca w Hiszpanii, podkreśla w swojej książce, że znajomość angielskiego zwiększa przede wszystkim szanse jej niewidomych uczniów na znalezienie pracy oraz na większą integrację ze środowiskiem osób widzących.

W ciągu ostatniej dekady w europejskiej przestrzeni edukacyjnej zaszły widoczne zmiany w podejściu do nauczania języka obcego osób niewidomych i niedowidzących. Jest to niewątpliwie wpływ unijnej polityki socjalnej, budowanej na fundamentach równości, która znalazła swoje odzwierciedlenie w polityce edukacyjnej w takich hasłach jak *Edukacja dla wszystkich* czy *Języki dla wszystkich*. W obecnych czasach osoby z deficytami wzroku podobnie jak osoby widzące, mogą korzystać z różnorodności językowej. Warto w tym miejscu wspomnieć o programach i projektach unijnych, które mają na celu propagowanie nauki języków obcych wśród niewidomych i niedowidzących, takich jak *Eurochance*, *Listen and Touch*, *Per Linguas Mundi ad Laborem*, *LangSen Project* oraz *Europejskie Portfolio Językowe dla Niewidomych i Niedowidzących* (Jedynak, 2013).

Istnieje stosunkowo mało opracowań na temat nabywania języka obcego przez uczniów niewidomych. Istniejące badania wskazują, że brak wzroku nie stanowi aż tak poważnej bariery, która mogłaby uniemożliwić odniesienie sukcesu w nauce. Niektórzy autorzy badań udowodnili, że zarówno wrażliwość słuchowa, jak i dobrze rozwinięta pamięć osób niewidomych pozwalają im czasami na osiągnięcie lepszych wyników w nauce od osób widzących, szczególnie w nabywaniu wymowy języka obcego (Nikolic, 1986; Jedynek, 2011a).

Sukces w nauce języka obcego zależy w dużej mierze od stworzenia uczniowi niewidomemu odpowiednich warunków pedagogicznych poprzez zastosowanie odpowiednich metod nauczania. Proces adaptacji procesu dydaktycznego do potrzeb uczniów z dysfunkcją wzroku przebiega efektywniej, gdy nauczyciel dysponuje przynajmniej podstawową wiedzą z zakresu tyflopedagogiki oraz nabywania języka pierwszego przez tego typu uczniów. Wiedza na temat podobieństw oraz różnic pomiędzy osobami widzącymi i niewidomymi w nabywaniu języka pierwszego np. ta dotycząca pojmowania pewnych pojęć czy nabywania wymowy, umożliwia nauczycielowi zrozumienie specyfiki nauczania języka obcego uczniów niewidomych. Pomaga ona również w dystansowaniu się do obiegowych opinii, zgodnie z którymi uczniowie niewidomi powinni być uczeni wyłącznie metodą słuchowo-werbalną (Ingram, 2001; Marek, 2001).

Odbieranie i produkowanie dźwięków

Rozwój fonetycznej warstwy języka u dzieci niewidomych nie był poddawany systematycznym badaniom naukowym aż do lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Wyniki obserwacji rozpoczętych przez Burlinghama (1961), Haspiela (1965) oraz Warrena (1977) sugerują, że początek gaworzenia pojawia się u niewidomych dzieci w tym samym okresie, co u widzących, to znaczy pomiędzy szóstym a siódmym miesiącem życia. Oznacza to, że wcześniejsza obserwacja twarzy osoby mówiącej nie jest warunkiem niezbędnym do uaktywnienia umiejętności gaworzenia. Udowodniono również, że okres gaworzenia trwa dłużej u niewidomych niemowląt, prawdopodobnie ze względu na brak bodźców wizualnych, które w tym czasie pochłaniają uwagę widzących niemowląt i wywołują w nich potrzebę

nabywania pierwszych słów. Burlingham, która umieściła swoje badania w kontekście psychoanalitycznym, twierdzi, iż wydłużone gaworzenie ma związek z przyjemnością motoryczną doświadczaną podczas artykulacji dźwięków, a nie z etapem rozwoju językowego, który docelowo ma prowadzić do wypowiedzania pierwszych słów.

Badania nad rozwojem fonetycznym niewidomych niemowląt prowadziła również Freiberg (1977), która zauważyła w badanej populacji z deficytem wzroku o wiele mniejszą liczbę wokalizacji niż u dzieci widzących. Zjawisko tak zwanej *ciszy* w interakcjach można wytłumaczyć tym, że dzieci niewidome zamiast inicjowania wokalizacji, starają się nasłuchiwać uważnie, kiedy wokalizację rozpocznie osoba dorosła. Nie istnieją żadne badania dotyczące percepcji dźwięków rodzimego języka przez niewidome niemowlęta. Dostępne wyniki badań dotyczą dopiero grup w okresie szkolnym.

Wyniki badań prowadzonych w zakresie dyskryminacji dźwięków drugiego języka pokazują przewagę dorosłych niewidomych nad widzącymi (Dorstet, 1963; Snyder i Kesselman, 1972; Nikolic, 1986; Jedynak, 2011a). Można więc przypuszczać, że w pierwszym języku występuje podobna przewaga, jako że niewidome dzieci w większym stopniu kierują się bodźcami słuchowymi od dzieci widzących. Powyższa hipoteza została poparta przez Lucasa (1984), który udowodnił, że niewidome dzieci w wieku od pięciu do siedmiu lat są lepsze we wskazywaniu na błędy w wymawianych słowach. Dzieci te potrafiły w opowiadaniach zidentyfikować szybciej nieprawidłowo wymówione spółgłoski, które zmieniały znaczenie słów (Bishop i Mogford, 2004: 154). Istnieją również badania audiometryczne przeprowadzone przez Semzowa (1961) na populacji trzydziestu ośmiu niewidomych uczniów (od siedmiu do szesnastu lat), sugerujące brak istotnych różnic w odbieraniu dźwięków pomiędzy nimi a grupą kontrolną. Niewątpliwie brakuje badań z zakresu umiejętności słuchowych niewidomych dzieci wykorzystywanych do zadań polegających na rozróżnianiu dźwięków. Wyniki tego typu badań są szczególnie potrzebne, aby można je powiązać z wynikami licznych badań dotyczącymi produkcji mowy i ustalić w ten sposób, w jakim stopniu brak wzroku determinuje nabywanie wymowy zarówno języka pierwszego, jak i drugiego.

Jeśli chodzi o produkcję dźwięków przez osoby niewidome to od wczesnych lat siedemdziesiątych XX wieku prowadzono systematyczne badania w tym zakresie. Badacze skupiali się przede wszystkim na porównaniu osób niewidomych i widzących, aby pokazać, w jaki sposób obserwacja ruchów podczas artykulacji dźwięków wpływa na osiągnięcia w wymowie. Wyniki badań elektromiograficznych i sonograficznych podczas artykulacji mowy u niewidomych i widzących nastolatków dowiodły, że u tych pierwszych występuje zdecydowanie mniej ruchów artykulacyjnych ust podczas produkcji samogłosek. Jednocześnie badania wykazały, że istnieją zaledwie minimalne różnice we właściwościach artykulacyjnych dźwięków produkowanych przez niewidomych nastolatków (Göllesz, 1972). Różnice te według Bishop i Mogford (2004) mogą być związane z ograniczeniami rezonatora, w którym są produkowane dźwięki, dzięki jego alternatywnemu wykorzystaniu przez osoby niewidome. Stąd nauczyciele mogą czasami odnieść wrażenie, że ich uczniowie z deficytem wzroku niewyraźnie artykułują dźwięki, co jest zwykle zjawiskiem tymczasowym zanikającym w miarę systematycznych ćwiczeń. Powyższy fakt nie jest jednak żadnym przeciwwskazaniem do rozpoczęcia nauki języka obcego.

Istnieją również badania komparatywne przeprowadzone na populacji małych dzieci w wieku od roku do około dwóch lat (np. Mills, 1983; Mills, 1987). Analiza dotyczyła niemieckich spółgłosek artykułowanych na początku wyrazów podczas spontanicznej rozmowy z badaczem. Spółgłoski zaklasyfikowano do dwóch grup w zależności od tego, czy miejsce i sposób artykulacji jest wyraźnie lub mniej widoczny dla interlokutora. W powyższym podziale spółgłosek Mills wzorowała się na podobnym badaniu przeprowadzonym wcześniej na grupie dorosłych posługujących się językiem niemieckim (Mills i Thiem, 1980). Wyniki badania na populacji małych dzieci pokazały, że utrata wzroku wpływa na liczbę błędów popełnianych w dźwiękach o wyraźnie widocznym miejscu lub sposobie artykulacji (41% błędów w grupie eksperymentalnej u dzieci niewidomych w porównaniu do 21% w grupie kontrolnej u dzieci widzących). Analiza błędów popełnianych w grupie kontrolnej pokazała, że dzieci widzące rzadko zastępują docelowy dźwięk innym dźwiękiem, którego produkcja wiąże się z wykorzystaniem zupełnie innych wskazówek wizualnych np. rzadko zastępują

wargowy dźwięk [m] miękko podniebienne nosowym dźwiękiem [n], lecz raczej sugerują się miejscem artykulacji i zastępują go innym dźwiękiem wargowym, takim jak [p] lub [b]. Zjawisko to nie występuje natomiast tak często u dzieci niewidomych, które raczej zastępują docelowy dźwięk dźwiękiem z innej kategorii, tzn. dźwiękiem o innym miejscu lub sposobie artykulacji (34% w porównaniu do 10% w grupie dzieci widzących). Powyższe spostrzeżenia zostały również poparte przez kolejnych badaczy, takich jak Dodd (1983) i Mulford (1987). W badaniu Mills dzieci widzące były również zdecydowanie lepsze od swoich niewidomych rówieśników w produkowaniu dźwięków o wyraźnie widocznym miejscu i sposobie artykulacji (79% w porównaniu do 49%). Natomiast w odniesieniu do dźwięków o mniej widocznym miejscu lub sposobie artykulacji nie zaobserwowano istotnej różnicy pomiędzy dwiema grupami badanych.

W świetle powyższych wyników można stwierdzić, że wczesne nabywanie fonologii postępuje u dzieci niewidomych według innego wzorca niż u dzieci widzących. Nie oznacza to jednak, że te pierwsze będą zawsze wykazywały opóźnienie w rozwoju fonologicznym. Badania Mills kontynuowane na tej samej populacji pokazały, że dzieci z grupy eksperymentalnej badane po pewnym czasie nie wykazywały wspomnianych powyżej problemów. Bishop i Mogford (2004) są zdania, że system fonologiczny niewidomych dzieci powinien upodabniać się coraz bardziej do tego reprezentowanego przez dzieci widzące. Istnieją jednak badania, które pokazują, że problemy fonologiczne u osób niewidomych mogą być jeszcze bardziej wzmocnione (np. Elstner, 1983), co nie musi być spowodowane tylko brakiem wzroku, ale również czynnikami afektywno-społecznymi.

Analiza powyższych badań pozwala stwierdzić, że uczniowie widzący mogą mieć przewagę nad niewidomymi w produkcji niektórych dźwięków, szczególnie w początkowych etapach nauczania. Jest to spowodowane bezpośrednim dostępem tych pierwszych do wskazówek wizualnych. Jakiegokolwiek opóźnienia w nabywaniu wymowy, z którymi mogą spotkać się nauczyciele języków obcych w klasie, dotyczą przeważnie dźwięków, które posiadają wyraźne miejsce i sposób artykulacji. Nauczyciel może więc przewidzieć pewne problemy swoich niewidomych uczniów związanych z dźwiękami takimi jak np. [b], [m], [f] oraz innymi dźwiękami

wargowymi i wargowo-zębowymi, którym powinno się poświęcić szczególnie dużo czasu na ćwiczenie. Dźwięki w języku angielskim takie jak np. [t], [j], [k], [x], [h] oraz inne dźwięki dźwiękowe, palatalne, miękko podniebienne i głośniowe, których artykulacja nie jest widoczna i z którą niewidomi dobrze dają sobie radę, nie wymagają dodatkowych ćwiczeń. Niewątpliwie, jak pokazuje moja praktyka zawodowa, jakiegokolwiek różnice fonologiczne zostają z czasem zatarte pomiędzy niewidomymi a widzącymi, i ci pierwsi zaczynają wykorzystywać swój potencjał do nabywania wymowy języka obcego, uzyskując niejednokrotnie przewagę nad uczniami widzącymi.

Nabywanie słownictwa

Nauka języka obcego wiąże się nie tylko z nauczaniem wymowy, ale również słownictwa. Uczeń niewidomy może mieć problemy z zapamiętaniem i użyciem określonego słowa w języku obcym, jeśli nie rozumie jego znaczenia w języku pierwszym. Wiedza nauczyciela języka obcego na temat kategorii słów, które mogą sprawiać problemy uczniowi niewidomemu, wydaje się zatem niezbędna.

Badania dotyczące wpływu utraty wzroku na rozwój leksykonu mentalnego wskazują zarówno na wiele podobieństw, jak i różnic pomiędzy grupami dzieci niewidomych i widzących. Nabywanie pierwszych słów następuje w przybliżonym czasie w obu grupach (Nelson, 1973). Jakiegokolwiek opóźnienia w tym zakresie nie są związane z utratą wzroku, lecz z innymi towarzyszącymi dysfunkcjami, takimi jak np. niedojrzałość centralnego układu nerwowego. Badania pokazują jednak, że istnieją wyraźne jakościowe różnice w nabywanym słownictwie przez dzieci niewidome i widzące. Nelson (1973 w Mulford, 1987) udowodnił, że te pierwsze posługują się mniejszym zasobem słów związanym z nazwami zwierząt i ich opisem, aczkolwiek znają znacznie więcej słów dotyczących przedmiotów gospodarstwa domowego. To oczywiście obrazuje różnice pomiędzy sposobami doświadczania rzeczywistości przez dwie grupy badanych. Poznawanie zwierząt przez niewidome dzieci ogranicza się zaledwie do kilku gatunków spotykanych w ich otoczeniu lub zabawkowych zwierząt, podczas gdy widzące dzieci poszerzają swój leksykon poprzez szeroki dostęp do obrazów

zwierząt dostępnych w książkach dla dzieci, telewizji i Internecie. Powyższe wyniki pokrywają się z moimi osobistymi spostrzeżeniami z pracy z uczniami z deficytem wzroku, podczas której siedmiolatki miały problemy z wymienieniem nazw dzikich zwierząt w języku polskim, ale operowały słownictwem, które dla zdecydowanej większości ich widzących rówieśników jest pasywne np. znały bardzo dużo przymiotników związanych z doznaniem sensorycznymi (kudłaty, włochaty, mechaty, chropowaty).

Nauczyciel języka obcego powinien więc zrewidować stereotypowe poglądy na temat zasobów leksykonu mentalnego charakteryzujących daną grupę wiekową uczniów. Proces dydaktyczny nie może jednak opierać się na wyeliminowaniu z nauki języka obcego słów, których niewidomi uczniowie jeszcze nie znają w języku pierwszym, a raczej na systematycznym uzupełnianiu leksykonu. Niejednokrotnie wymaga to od nauczyciela języka obcego posługiwania się językiem pierwszym w celu uzyskania informacji zwrotnej od ucznia: czy i w jaki sposób rozumie dane pojęcie.

Ciekawym zjawiskiem związanym ze strukturą leksykalną jest zawężanie i rozszerzanie znaczeń słów. W toku niektórych badań ustalono, że osoby niewidome częściej od widzących zawężają znaczenie słów i prawie w ogóle ich nie rozszerzają. Oznacza to, że osoby z deficytem wzroku używają danego terminu w odniesieniu do jednego konkretnego przedmiotu, zamiast uogólniać jego zastosowanie do całej klasy podobnych przedmiotów (Bishop i Mogford, 2004). W mojej praktyce nauczycielskiej spotkałam się z sytuacją, gdy uczeń niewidomy używał słowa *pies* tylko w odniesieniu do swojego własnego psa, a nie do innych psów lub psów fikcyjnych. Jeśli chodzi o badania dotyczące rozszerzania znaczeń słów na podstawie wspólnych cech przedmiotów, to istniejące badania pokazują, że zjawisko to bardzo rzadko występuje u dzieci niewidomych (Dunlea, 1982). W przypadku dzieci widzących zjawisko to jest powszechne, szczególnie w początkowych etapach rozwoju językowego, np. każdy mężczyzna jest nazywany tatą, a każde zwierzę z kopytami koniem. Co ciekawe, rozszerzanie znaczeń słów opiera się na innych właściwościach przedmiotów u niewidomych i widzących dzieci. Te pierwsze bazują na cechach, które mogą doświadczyć dotykowo, np. każdy przedmiot pluszowy miły w dotyku będzie nazywany kotkiem, zaś te drugie w dużej mierze polegają na

właściwościach przedmiotów postrzeganych wzrokowo, np. każde zielone warzywo będzie nazywane szpinakiem. Obserwacje dzieci niewidomych podczas zabawy pozwoliły Andersen et al. (1984: 655) na sformułowanie kilku wniosków dotyczących zjawiska rozszerzania znaczenia słów:

- „brak wizualnej informacji wpływa w znaczący sposób na formowanie się kategorii leksykalnych;
- różnice kognitywne pomiędzy niewidomymi i widzącymi znajdują swoje odbicie w języku;
- leksykalne rozszerzanie znaczeń zależy od kognitywnego procesu kategoryzowania przedmiotów”.

Jak można zauważyć, powyższe stwierdzenia opierają się na paradygmacie naukowym zakładającym związek pomiędzy myśleniem a językiem. Niektórzy badacze, którzy nie uznają takiej zależności, np. Landau i Gleitman (1985) są zdania, że leksykalne zawężanie znaczeń i brak rozszerzenia znaczeń nie mają jakiegokolwiek związku z rozwojem językowym osób niewidomych.

Wyniki powyższych badań implikują pewne postępowanie nauczycieli względem uczniów z deficytem wzroku. Przede wszystkim nauczyciel powinien wskazać uczniowi inne konteksty, w których używa się danego słowa. W przypadku nauczyciela języka obcego jest to szczególnie ważne, gdyż wprowadzanie przez niego słownictwa w języku obcym bez upewnienia się, czy uczeń rozumie dany termin w języku ojczystym, może doprowadzić do zagubienia się ucznia w materiale i w konsekwencji do jego braku motywacji do nauki.

Kolejną istotną kwestią związaną z nabywaniem słownictwa przez osoby niewidome jest interpretacja pojęć, która stanowi szczególne pole zainteresowań językoznawców. Jak wspomniałam już wcześniej, nie wszyscy badacze są zgodni, że istnieje ścisła zależność pomiędzy myśleniem a językiem, jak wskazuje Piaget (1954). Jego przeciwnicy, popierający tezę Chomskiego (1968) powołują się w swojej argumentacji na niewidome dzieci, które według nich nie wykazują żadnych opóźnień w rozwoju językowym, co ma również świadczyć o tym, że nie odbiegają one od widzących dzieci w rozwoju kognitywnym (Piatelli-Palmarini, 1980). Wydaje się, że obecne wyniki badań z zakresu językowego odwzorowania rzeczywistości przez

osoby niewidome pozwalają stwierdzić, że myślenie ma jednak wpływ na język, którym się posługują.

Analizie badawczej często poddaje się *wyobrażenia surogatowe* u osób niewidomych nazywane również zastępczymi¹. Odnoszą się one do wyobrażeń o świecie zewnętrznym, otaczających rzeczach i zachodzących zjawiskach na podstawie informacji docierających poprzez zmysły inne niż wzrok, a także na podstawie informacji przekazywanych przez osoby widzące. Osoba niewidoma ma pewne wyobrażenie o odległości ziemi od księżyca, zieleni trawy, błyskawicach podczas burzy czy jasności słońca, aczkolwiek jak pokazują badania (Jedynak, 2011b), często odbiegają one od rzeczywistości.

Pojawia się zatem pytanie, czy nauczyciel powinien wprowadzać słownictwo w języku obcym, które wymaga od ucznia operowania wyobrażeniami surogatowymi dotyczącymi barw (np. *zielony, niebieski*), wymiarów, które są poza możliwościami oglądu dotykowego (*wielkość, odległość, wysokość, głębokość*) lub relacji pomiędzy przedmiotami (np. *kościół z wieżą, samochód z silnikiem*). Pytanie to pojawia się niejednokrotnie u początkujących nauczycieli języków obcych, którzy stają przed dylematem *Czy powinienem/powinnam wprowadzać nazwy kolorów w języku obcym, jeśli uczniowie ich nie widzą?* Niewątpliwie odpowiedź jest pozytywna, a wynika ona przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, zagadnienia dotyczące wielu wyobrażeń surogatowych pojawiają się w podręcznikach do nauki języka obcego, nawet na poziomie edukacji wczesnoszkolnej czy przedszkolnej. Wymagania stawiane uczniom z deficytem wzroku są takie same jak dla uczniów widzących, zatem rezygnacja z treści materiału jest niewskazana. Po drugie uczniowie niewidomi są przygotowywani do funkcjonowania w świecie osób widzących, a więc posługiwanie się przez nich pojęciami w języku obcym, nawet jeśli wiążą się z wyobrażeniami zastępczymi, jest niezbędne do efektywnej komunikacji oraz integracji z widzącymi. Nauczyciel języka obcego czasami jest w stanie wpływać na kształtowanie

1 Określenie *wyobrażenia surogatowego* wprowadził po raz pierwszy Hitschmann w 1892 roku, dostrzegając w nich duże psychologiczne znaczenie dla osób pozbawionych wzroku (Majewski, 1983). Jak zauważa Grzegorzewska (1964: 88), są one „pewnymi substytutami psychicznymi tych treści poglądowych, które ludziom niewidzącym, w zupełności lub częściowo, są niedostępne, a odgrywają bardzo ważną rolę w kształtowaniu się ich wyobrażeń i pojęć”.

u niewidomych wyobrażeń związanych z pojęciami. W mojej praktyce tyfloglottodydaktycznej wielokrotnie próbowałam stosowania różnych technik, które ułatwiłyby uczniom niewidomym wyobrażenie sobie koloru (np. czerwony kolor poprzez dotknięcie kubka z gorącą wodą). Dużym ułatwieniem w nauce języków obcych uczniów z deficytem wzroku jest wprowadzanie słownictwa związanego z pojęciami, pomiędzy którymi zachodzi jakaś relacja, szczególnie równocześnie z rysunkiem wypukłym (np. dom z dachem, kominem, oknami i drzwiami). Wprowadzanie tego typu pojęć w oderwaniu od siebie często skutkuje błędnym wyobrażeniem relacji pomiędzy przedmiotami, co czasami można zauważyć w pracach uczniów niewidomych wykonanych za pomocą techniki wypukłego rysunku (np. dom stoi na dachu lub okno stoi obok domu).

Wnioski

Nauczyciel języków obcych decydujący się na pracę z uczniem niewidomym powinien dysponować nie tylko wiedzą merytoryczną z zakresu języka obcego, ale również tą związaną z nabywaniem języka pierwszego przez osoby z deficytem wzroku. W ten sposób nauczyciel może dostosować proces dydaktyczny do możliwości ucznia niewidomego. W przypadku nabywania wymowy początkowa przewaga widzących dzieci nad niewidomymi nie jest już tak zauważalna w okresie szkolnym, a dzieci niewidome potrafią wykorzystać swoje zdolności kodowania fonetycznego nie tylko w pierwszym, ale również i drugim języku. Jeśli chodzi zaś o nabywanie słownictwa, to nie ma żadnych przeciwwskazań do wprowadzania słownictwa w języku obcym, nawet jeśli odnosi się ono do pojęć doświadczanych przez kanał wzrokowy. Warto jednak zawsze upewnić się, czy uczeń z deficytem wzroku zna i prawidłowo interpretuje dane pojęcie w języku ojczystym.

W niniejszym artykule zajęłam się tylko nabywaniem wymowy i słownictwa — dwoma komponentami języka, na które kładzie się głównie nacisk w rozwijaniu sprawności mówienia i słuchania. Wydawały mi się one najważniejsze głównie z tego powodu, że uczeń z deficytem wzroku w naturalny sposób skłania się ku dźwiękowej formie języka obcego, tzn. woli odpowiedzi ustne od pisemnych oraz chętnie korzysta z materiałów,

które można odsłuchać. Te naturalne preferencje wyjaśnia Jakubowska (2001: 156-157), według której uczeń niewidomy posiada naturalne umiejętności łatwego zapamiętywania i koncentrowania się na tekście mówionym, a także duże zdolności fonetyczne. Warto jednak pamiętać, że osoba niewidoma, aby biegle mogła posługiwać się językiem obcym, powinna również opanować pozostałe dwie sprawności jakimi są czytanie ze zrozumieniem i pisanie ze zrozumieniem.

Bibliografia

- Aikin Araluze, H. 2005. *Teaching English as a foreign language to blind and visually impaired young learners: the affective factor*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La-Mancha. Unpublished doctoral thesis.
- Andersen, E.A. et al. 1984. Blind children's language: resolving some differences. *Journal of Child Language* 11: 645-664.
- Bishop, D. & Mogford, K. 2004. *Language development in exceptional circumstances*. Hove, Sussex: Psychology Press.
- Burlingham, D. 1961. Some notes on the development of the blind. *Psychoanalytic study of the child* 19: 121-145.
- Chomsky, A. N. 1968. *Language and Mind*, New York: Harcourt, Brace & World.
- Corn A. & Koenig A. 1996. Perspectives on Low Vision. In: *Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives*, New York: American Foundation for the Blind Press.
- Czerwińska, K. 2008. *Języki obce a osoby z dysfunkcją wzroku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dodd, B. 1983. The Visual and auditory modalities in phonological acquisition. In: Mills, A. E. (ed.) *Language acquisition in the blind child: normal and deficient*. London: Croom Helm and San Diego: College Hill. 54-69.
- Dunlea, A. 1982. *The role of visual information in the emergence of meaning*. Doctoral dissertation, University of Southern California.

- Elstner, W. 1983. Abnormalities in the verbal communication of visually impaired children. In: Mills, A.E. (ed.) *Language acquisition in the blind child: normal and deficient*. London: Croom Helm and San Diego: College Hill. 89-112.
- Freiberg, S. 1977. *Insights from the blind: comparative studies of blind and sighted infants*. London: Souvenir books, New York: Basic Books.
- Göllesz, V. 1972. Über die Lippenartikulation der von Geburt an Blinden. In: Hirschberg, S., Szepe, G.Y. & Vass-Kovoics, E. (eds.) *Papers in interdisciplinary speech research: proceedings of the Speech Symposium*, Szeged. Akademiai Kiado, Budapest.
- Grzegorzewska, M. 1964. *Wybór Pism*. Warszawa: PWN.
- Haspiel, G. S. 1965. Communication breakdown in the blind emotionally disturbed child. *New Outlook for the Blind* 59: 98-99.
- Hitschmann, F. 1892. Über die Begrueiadung einer Blinden-psychologie. Langensolza. In: Majewski, T. 1983. *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa: PWN. 66-67.
- Ingram, B. 2001. *Niektóre problemy i wybrane formy pracy na lekcji języka obcego z dzieckiem z dysfunkcją wzroku*. Niepublikowana praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr G. Walczak, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Jedynak, M. 2011a. Nauczanie wymowy języka obcego w kontekście ucznia niewidomego. *Język-Literatura-Kultura. Konteksty Glottodydaktyczne*. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Neofilologia tom XVI. Malinowska, U. (ed.) 2011. Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku. 115-124.
- Jedynak, M. 2011b. Językowe odwzorowanie rzeczywistości przez niewidomych i widzących użytkowników języka polskiego. *Rozprawy Komisji Językowej XXXVIII*. 2011. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. 61-73.
- Jedynak, M. 2013. Europejskie Portfolio Językowe dla Niewidomych i Niedowidzących a rozwijanie autonomii. *Konińskie Studia Językowe Tom 1 Nr 1*. Myczko, K. & Waniek-Klimczak, E. (red.). 2013. Konin: Państwowa Wyższa Szkoła zawodowa w Koninie. 63-80.
- Jakubowska, H. 2001. Nauczanie języków obcych. In: Jakubowski, S. (ed.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. Warszawa: MEN. 153-163.
- Krzyszowski, T.P. 2001. Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce. *Języki Obce w Szkole*. Wydanie specjalne 7: Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. 5-12.

- Landau, B. & Gleitman, L.R. 1985. *Language and experience: evidence from the blind child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Cambridge.
- Lucas, S.A. 1984. Auditory discrimination and speech production in the blind child. *International Journal of Rehabilitation Research* 7: 74-76.
- Majewski, T. 1983. *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa: PWN.
- Marek, B. 2001. *Skąd się biorą niewidomi angliści? Z doświadczeń Zakładu Tyfłodydaktyki Języka Angielskiego KUL*. *Języki Obce w Szkole*, 7: 79-86.
- Mills, A.E. & Thiem, R. 1980. Auditory fusions and illusions in speech perception. *Linguistische Berichte* 68: 85-108.
- Mills, A.E. 1983. Acquisition of speech sounds in the visually-handicapped child. In: Mills, A.E. (ed.) *Language acquisition in the blind child: normal and deficient*. London: Croom Helm, San Diego: College Hill.
- Mills, A.E. 1987. The development of phonology in the blind child. In: Dodd, B. & Campbell, R. (eds.). *Hearing by eye: the psychology of lip-reading*. London: Erlbaum.
- Mulford, R.C. 1987. First words of the blind child. In: Smith, M.D. & Locke, J.L. (eds.). *The emergent lexicon: the child's development of a linguistic vocabulary*. London: Academic Press.
- Nelson, K. 1973. Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development* 38.
- Nikolic, T. 1986. Teaching a foreign language in schools for blind and visually impaired children. *Language teaching*. July 19 (3): 218-231.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. 2007. Na drodze ku różnojęzyczności: podnoszenie świadomości językowej przy nauczaniu słownictwa na przykładzie języka angielskiego. In: Jodłowiec, M. & Niżegorodcew, A. (eds.). *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 99-110.
- Piaget, J. 1954. *The construction of reality in the child*. New York: Routledge.
- Piatelli-Palmarini, M. 1980. *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London: Routledge and Kegan Paul, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Semzowa, M.I. 1961. Besonderheiten der Erkenntnistätigkeit blinder Kinder im jüngeren Schulalter. *Die Sonderschule* 6: 336-340.
- Warren, D.H. 1977. *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind.

Blended learning jako przykład wdrożenia nowoczesnych technologii w proces nauczania języków obcych

Blended Learning as an example of implementation of new technologies in the teaching of foreign languages

Ewelina Basińska

Uniwersytet Łódzki

Abstrakt

Celem modelu *Blended Learning* jest skuteczne wdrażanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w proces nauczania i uczenia się języków obcych. Podejście to pozwala na stworzenie dogodnych warunków uczenia się, zbliżonych do naturalnego środowiska użytkownika i uzależnionych od jego preferencji — a więc tradycyjnych zajęć z nauczycielem, jak również kształcenia na odległość. Model *Blended Learning* umożliwia podejście indywidualne, wspiera doskonalenie umiejętności językowych na każdym poziomie poprzez rozwiązywanie zadań oraz wymianę informacji z innymi członkami platformy. Wśród innych założeń tej koncepcji wyróżnia się także przetwarzanie struktur językowych w języku obcym w oparciu o odpowiednio dostosowany materiał językowy (Plieger, 2006), multimodalną ekspozycję na materiał obcojęzyczny oraz interakcje intrapersonalne (człowiek — komputer, człowiek — człowiek).

Artykuł prezentuje zatem teoretyczne założenia niezbędne przy tworzeniu modelu b-learningu oraz wybrane kwestie dotyczące jego realizacji. Całość rozważań została osadzona w ramach teoretycznych, definiujących

strukturę alternatywnego dla tradycyjnych metod podejścia, a potencjał modelu *Blended Learning* dla rozwoju umiejętności językowych został zbadany w świetle literatury naukowej i obserwacji własnych Autorki.

Słowa kluczowe: model *Blended Learning*, zdalne nauczanie, nowoczesne media.

Abstract

Blended Learning is about effectively integrating ICTs into course design to enhance the teaching and learning experiences for students and teachers by enabling them to engage in ways that would not normally be available or effective in their usual environment, whether it is primarily face-to-face or distance mode. The mission of *Blended Learning* is to encourage excellence and innovation in language in the form of online software, which houses all the materials and ICT tools that learners need in one central web platform. Some of the core concepts underlying its design are multimodal L2 input exposure (Plieger, 2006), enhanced input, learner-fit content delivery, interaction (human-computer, human-human, and intrapersonal) through computer supported collaborative and individual learning tasks, as well as a more human-like dimension for positive and corrective feedback.

This paper describes the elements of the b-learning model and issues connected with its implementation. *Blended Learning's* potential for developing skills in a foreign language is examined in the light of academic literature as well as the author's personal teaching experience and observation.

Key words: *Blended Learning* Model, Tele-Teaching, Modern Media.

Wstęp

Rozwój technologii komunikacyjnych na przełomie wieków doprowadził do wytworzenia się licznych sieci, zarówno fizycznych, jak i społecznych. Internet stał się przestrzenią społeczną, w której zanurzeni użytkownicy spełniają swoje potrzeby na gruncie osobistym i wspólnotowym. Stąd zde-

finiowana na nowo zdolność porozumiewania się oraz to, w jaki sposób użytkownicy docierają do siebie i wpływają na siebie (Lombard, 2006: 99). Dzieje się tak z racji szerokiego pasma znaków i symboli, wykluczonych z rzeczywistej komunikacji, a wszechobecnych w sieciach. Eliminacja słów w dobie zdigitalizowanego świata ułatwia użycie komunikatorów, pozwala na szybsze wyrażenie myśli i pragnień oraz zakrzywienie rzeczywistości. Jak uważa Postman: „nie postrzegamy (...) rzeczywistości (...) jaką ,ona’ jest, ale (przez to), jakimi są nasze języki. A naszymi językami są nasze media. Nasze media są naszymi metaforami. Nasze metafory tworzą treść kultury” (2002: 33-34). W myśl tego wpisana jest jednostka ze swoją tożsamością, ciągłym przepływem informacji i przynależnością do grupy, w której zachodzi komunikacja. Dotyczy to coraz młodszych pokoleń. Dzięki metamediom użytkownicy mogą oswajać się ze zdigitalizowanym światem, podobnie jak uczą się języka (Cohen, 2008). Dlatego też można zaobserwować wzmożone zainteresowanie tym, jak skutecznie wykorzystać potencjał nowych mediów w procesie nauczania języków obcych.

Celem niniejszego artykułu jest omówienie etapów projektowania modelu *Blended Learning* oraz możliwych sposobów wdrażania tego konceptu w proces nauczania języków obcych. Kwestie te wymagają określenia istoty kompetencji komunikacyjnej i kompetencji multimedialnej w sieci internetowej oraz nakreślenia wybranych typów ćwiczeń, które mają prowadzić do jej rozwoju.

Sieć internetowa a kompetencja komunikacyjna

Lombard (2006) twierdzi, że czynnikiem decydującym o takich zjawiskach jak wynalezienie telefonu, który dał początek „pierwszemu życiu” sieci telekomunikacyjnych w latach 70. XX wieku, czy rozpowszechnienie Internetu i mobilności była potrzeba komunikacji. W latach 1994-2005 powstały platformy internetowe wraz z szeroką gamą przeglądarek stron internetowych (*Netscape*) oraz wyszukiwarek internetowych (*Google, Yahoo!*), umożliwiające swobodę w komunikowaniu się między użytkownikami. Od tej pory, dotychczas określana jako synchroniczna forma kontaktu porozumiewawczego (*one-to-one*), została częściowo wyparta przez komunikację rozsiewczą (*one-to-many*) i powszechną (*many-to-many*).

Internet jako narzędzie innowacyjne kumuluje w sobie powyższe połączenia komunikacji publicznej i prywatnej, masowej i jednostkowej, co czyni z niego metamedium (Cordoso, 2006). Komunikacja w sieci ułatwia znacząco przekazywanie treści, oszczędza czas, materiały i koszty przesyłki danych. Wykorzystując jednak w przeważającej części znak jako nośnik informacji, sieć stała się transferem symboli i kodów, ograniczając przekaz niewerbalny, charakterystyczny dla komunikacji tradycyjnej, jakże istotny w prezentowaniu postaw i ustalaniu relacji (Pease, 2011). Specyfika doświadczenia w cyberprzestrzeni polega na CMC (ang. *computer — mediated — communication*; pl. *komunikacja internetowa*) i opiera się na hipertekście. Środowisko internetowe oferuje szereg możliwości, z których korzystający mogą stworzyć sieć społecznościową o określonym charakterze. Zakłada się, że wśród użytkowników sieci znajduje się grupa ludzi, która zechce podjąć temat i wejść w interakcję, zbuduje system zachowań, norm i uprawnień, obowiązujących od momentu utworzenia społeczności, by osiągnąć zamierzony wcześniej cel.

Pierwszy raz terminu społeczności wirtualnej użył Rheingold w 1994 roku, określając nim grupę ludzi, którzy mogą lub nie spotkać się twarzą w twarz i wymieniać słowa oraz idee za pomocą klawiatury komputera lub telefonu komórkowego. Ten nowy typ komunikacji półsynchronicznej¹ wytworzył nową generację sieciowych serwisów społecznościowych. Jak trafnie zauważył Jenkins, niezależnie od tego, w którą stronę spojrzymy, człowiek bierze media we własne ręce, prowadzi z nimi dialog przez tworzenie własnych społecznościowych sieci. Wykorzystuje do tego kompilację starych mediów z nowymi, czyli tzw. konwergencję mediów (2007: 112).

Społeczeństwo sieci rządzi się własną specyficzną logiką metasieci, generującą kody kulturowe, rozstrzygającą na nowo problem władzy. Ta „sieciowa logika wywołuje społeczne uwarunkowania (*determination*) wyższego rzędu niż te, z jakimi mamy do czynienia w przypadku specyficznych interesów społecznych wyrażanych w sieci: władza przepły-

1 Nie jest bowiem ani synchroniczny (jak rozmowa twarzą w twarz), ani asynchroniczny (jak wiadomość e-mail, która nie wymaga odpowiedzi użytkownika od razu).

wów ma większą moc oddziaływania niż przepływ władzy” (Castells, 2008: 467). W przekonaniu Castellsa ową przestrzeń przepływu można zdefiniować za pomocą trzech składających się na nią warstw: obiegu wymian elektronicznych, węzłów i koncentratów, przestrzennej organizacji dominujących elit zarządzających. Właśnie one, organizowane wokół sieci, dominują w społeczeństwie informacyjnym, zwiększając jego dynamikę i wolność słowa.

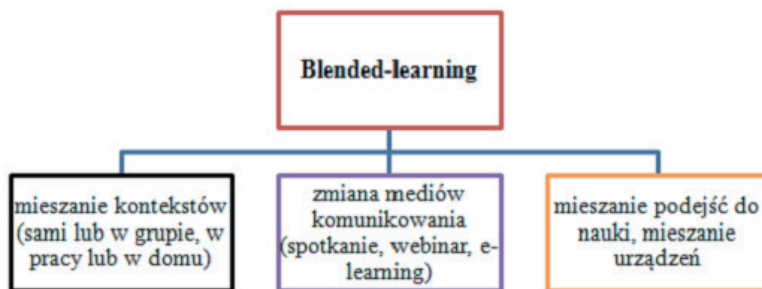
I choć Internet nie został stworzony jako środowisko uczenia się, to posiada on bezsprzecznie istotne walory edukacyjne. Pedagogika medialna wskazuje w tym zakresie z jednej strony na fakt, iż Internet operuje wszystkimi rodzajami kodów (słowny, obrazowy i działaniowy) i wpływa na poszerzenie pola poznawczego u uczniów, z drugiej zaś strony jest medium interaktywnym, umożliwiającym oddziaływanie na siebie osób lub obiektów i komunikowanie się w formie synchronicznej i asynchronicznej. Kern (2006: 183) podkreśla, że technologie informacyjne „umożliwiły pojawienie się nowych form dyskursu, nowych form autorstwa, nowych form tworzenia i uczestnictwa w społecznościach”. Zastosowanie nowoczesnych technologii w procesie nauczania będzie obejmowało zarówno stronę techniczną (komputer), jak i formułę treści (Internet). Umieszczenie i rolę komputera w kontekście edukacji należy rozpatrywać w szerszym ujęciu. W kwestii bezpośredniego kontaktu z tym medium jako takim można założyć, że jest ono w dzisiejszych czasach jednym z najbardziej rozpowszechnionych środków masowego przekazu.

Co więcej, osobiste zetknięcie z nowoczesnymi technologiami jest najlepszym sposobem ich poznania. Istotną kwestią pozostaje jednak poziom refleksji w rozwoju humanistycznym człowieka: „w istocie człowiek myśli w sposób paraboliczny, a w toku wykonywania zadania o charakterze intelektualnym wielokrotnie odrywa swoją uwagę i przemieszcza się po różnych zakamarkach pamięci” (Siemieniecki 2002: 17), co przyczynia się do wspierania otwartego, wieloznacznego i heurystycznego złożonego rozumowania pełnego metafor, porównań, iluzji językowych. Zaś kluczowym elementem zadań komputerowych jest algorytmiczny, precyzyjny, formalny i jednoznaczny system operacyjny,

który stwarza zupełnie odmiennie środowisko dla użytkownika. To pogranicze technologii komputerowych i humanistyki na gruncie poznawczym, osobowościowym i aksjologicznym stawia nauczyciela w świetle nie tylko nadawcy komunikatu, ale przede wszystkim jako jego twórcę. Zaprojektowane przez niego w oparciu o najnowsze technologie narzędzia przyczyniają się do twórczego rozwiązywania problemów, do łączenia ze sobą elementów, pochodzących z różnych dziedzin. W tym względzie Kern (2006) kompiluje dwie definicje CALL (ang. *Computer Assisted Language Learning*; pl. *nauka języków wspomagana komputerem*), przytaczając najpierw definicję Levy'ego (1997: 1): „CALL jako poszukiwanie możliwości wykorzystania komputera w nauczaniu i uczeniu się języków obcych” oraz definicję Egberta, która pojawiła się ponad 10 lat później, a według której to samo zjawisko dotyczy „uczenia się języków obcych w dowolnym kontekście, z, poprzez lub w powiązaniu z wykorzystaniem nowoczesnych technologii” (2005: 4), co przy uwzględnieniu specyficznych warunków uczenia się języka obcego może odnieść zamierzony skutek.

Budowa i taksonomia modelu Blended Learning

Zastosowanie technologii w kontekście mobilności procesu nauczania wykorzystuje metoda *Blended Learning*. Zgodnie z definicją Okonia (1970: 194), przez metodę nauczania rozumie się celowe i systematyczne działania nauczyciela i ucznia, umożliwiające temu ostatniemu nabywanie wiedzy wraz z umiejętnościami jej praktycznego zastosowania oraz rozwijanie zainteresowań, przy uwzględnieniu dodatkowych aspektów, takich jak techniki i narzędzia pracy oraz stopień zaangażowania i oddziaływania danej metody na ucznia. Założenia te spełnia podejście *Blended Learning*, które definiowane jest jako mieszana forma uczenia się, łącząca tradycyjne formy nauczania z aktywnościami prowadzonymi zdalnie przy pomocy np. platform multimedialnych. Peszko (2011: 19) wskazuje jednak na szersze, wielopłaszczyznowe ujęcie połączenia tych typów uczenia:



Rysunek 1.

Płaszczyzny przenikania b-learningu.

Na podstawie: Raport_e-learning_Trends_-_Raport_Summer_2011-2.pdf.

Dopiero właściwe uwzględnienie wszystkich trzech płaszczyzn umożliwi optymalne rozwinięcie kompetencji i realizację celów, postawionych na początku jednostki lekcyjnej. Triada ta będzie ponadto odpowiadała założeniom konstruktywistycznym, według których do działania dydaktycznego dojdzie na gruncie związku pomiędzy wiedzą, umiejętnościami (doświadczeniem) a refleksją czy innymi kompetencjami ogólnorozwojowymi (Wolff, 2002: 90-91). Związek ten powinien opierać się na wystarczająco rozwiniętej kompetencji medialnej, wspierającej autonomię uczenia się i będącej zarazem instrumentem procesu edukacyjnego.

Wobec takiej typologizacji warto przyjrzeć się rozróżnieniu pomiędzy podstawowymi stronami internetowymi (tzw. środowiskiem 1.0 lub Web 1.0) a nowymi technikami internetowymi, umożliwiającymi interakcje użytkowników z portalami (płaszczyzną 2.0 lub Web 2.0), aby uzyskać bardziej klarowny obraz tego, co wymagane jest od współczesnego nauczyciela konstruującego model *Blended Learning*. Uznać należy, że zajęcia w tym systemie nie przebiegają jednotorowo i pozostają do wyboru w dwóch wariantach. W wariacie I tutorzy najpierw udostępniają uczestnikom treści materiału (najczęściej w systemie online), a później analizują je na zajęciach. Takie podejście sprawdza się dobrze, gdy mamy do czynienia z grupą o zaawansowanych umiejętnościach językowych lub w ramach powtórzenia materiału. W przypadku wariantu II, w którym kładzie się nacisk na cykliczność zajęć językowych, materiał przerabia się

na zajęciach wraz z tutorem/nauczycielem, a platformę wykorzystuje się jako zaplecze utrwalające poznaną wiedzę.

Niezależnie od ujęcia płaszczyzn mobilności *Blended Learning*, model ten wykorzystuje fakt, iż pokolenie, które wychowało się w anturazie multimedialnych narzędzi, przetwarza informacje w inny sposób niż pokolenia wcześniejsze. Prensky (2010) określa tę generację jako cyfrowych tubylców (*ang. Digital Natives*) i konstatuje, że nieograniczona płaszczyzna Internetu czy grafiki jest dla nich bardziej naturalna niż materiały tekstowe. Mnogość i różnorodność informacji dostępnych poprzez internet i ich multimedialny sposób przekazu stanowią z jednej strony potencjał pozwalający na efektywne wykorzystanie tego medium, z drugiej zaś oznaczają źródło przeładowane informacjami, niewyposażające użytkownika w umiejętność radzenia sobie z nimi, bez kształcenia alfabetyzacji informacyjnej. O potencjalnych zagrożeniach nieumiejętnego zastosowania nowoczesnych mediów w procesie nauki języków obcych wspomina Hess (2006: 305-306): „samo zastosowanie technologii informacyjnych nie prowadzi do wzbogacania i wspierania akwizycji języka, niewątpliwie jednak technologie stały się już integralną częścią nauki” (tłumaczenie własne).

Niezbędne jest zatem opracowanie nowych koncepcji dydaktycznego wykorzystania nowych technologii, ich selekcji i stworzenia nowego modelu na potrzeby grupy docelowej. Moser (2000: 7) podkreśla, że „wielu nauczycieli czuje się niepewnie nie tylko z powodu wymagań technicznych w opanowaniu komputera, ale również z braku modeli dydaktycznych do realizacji pracy na zajęciach wspomaganych komputerowo” (tłumaczenie własne). Jedynie po uprzednim opracowaniu merytorycznym narzędzie to będzie można wykorzystać do celów kształcenia, ukierunkowanych na poszukiwanie informacji, krytycznej ich oceny i prezentacji. Modele *Blended Learning* powinny być tak zaprojektowane, by dobrze wykorzystywać czas osób uczących się, opierając się na konstruktywistycznym podejściu do wiedzy, wykorzystując eksperyment, doświadczenie, działanie i poszukiwanie pozwalające tworzyć w mózgu zindywidualizowane struktury poznawcze (Dodge, 2010). Nauczyciel w takim ujęciu staje się osobą, która winna posiadać szerokie spektrum umiejętności (Zawadzka, 2004), a więc określać zadania poznawcze dla rozwoju intelektualnego, traktować

uczniów w sposób holistyczny (kompetencje psychologiczno-pedagogiczne) oraz kierować różnymi czynnościami ucznia przez osadzenie treści nauczania w kontekście jego indywidualnej wiedzy.

W kwestii bezpośredniego kontaktu ucznia z nowoczesnymi technologiami należy założyć, iż uczniowie są wyposażeni w podstawową wiedzę z zakresu technologii informacyjnych i w trakcie pracy z modelem *Blended Learning* będą oni posiadali osobne konto użytkownika. Paradoksalnie uczniowie często wyraźniej niż nauczyciele dostrzegają zalety takich działań, które w ich ocenie nie tylko stają się bardziej atrakcyjne, ale również — poprzez to, że każdy z nich zaczyna zadanie na tym samym początkowym etapie — aktywizujące i wysoce motywujące. Quandt (2010) zwraca uwagę, że stworzenie zindywidualizowanego miejsca w sieci daje użytkownikom poczucie wspólnoty i zachęca do budowania swoistej mediateki ze źródeł internetowych, dotyczących chociażby filmu czy muzyki, co w otoczeniu internetowym może być bodźcem do rozwijania kompetencji medialnej.

Dydaktyzacja modelu Blended Learning

Struktura modelu *Blended Learning* powinna zawierać elementy konspektu zajęć, a więc określać cele kształcenia, grupę docelową, tematykę modułu ze szczególnym uwzględnieniem sprawności językowych. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż współczesna technologia również w przypadku nauki języków obcych daje możliwości immersji w zależności od proponowanej tematyki (Burmeister, 2006). Na gruncie niemieckim metodę immersji badał zespół naukowców skupionych wokół dwujęzycznej szkoły im. Clausa Rixena w Altenholz k/Kilonii (Wode, 2006; Kersten 2005). Można zatem przenieść tę metodę na grunt półsynchronicznych zdarzeń w sieci, gdzie użytkownicy na co dzień obcuja z językiem angielskim, rozumianym jako *lingua franca* w tej dziedzinie. To swoiste „zanurzenie się” w języku obcym pozwala na doskonalenie wszystkich sprawności językowych w kontekście interkulturowym.

Obok kompetencji językowych, dydaktycznych i pedagogicznych, szczególną uwagę należy zwrócić na kompetencję multimedialną. Model *Blended Learning* wymaga od nauczyciela niezwykle wielostronnych umiejętności i rzetelnego zaplanowania procesu dydaktycznego

z wykorzystaniem nowych narzędzi. Mandl (2010), na podstawie pięciostopniowego modelu Salmona (2004), określa trzy podstawowe etapy skutecznego wejścia do świata sieci internetowych. W pierwszym z nich zwraca głównie uwagę na poziom motywacji u uczniów w zastosowaniu nowych mediów (niem. *Zugang und Motivation*), zindywidualizowane potrzeby uczących się i wykorzystanie języka obcego jedynie jako narzędzia. Mandl (2010: 32) podkreśla: „W centrum tego etapu znajduje się dostęp do systemu online. (...) Ten krok stanowi bazę i jest niezbędny do dalszego używania innych składników internetu” (tłumaczenie własne). Przenosząc jednostkę lekcyjną na grunt platformy czy jakiegokolwiek innego medium, należy zatem mieć na uwadze cele poszczególnych jej części i holistyczny pogląd na realizację materiału. I stąd w części wprowadzenia (niem. *Einführungsphase*/ang. *Introduction*) należy zaktywizować dotychczasową wiedzę uczniów (niem. *Vorwissen*/ang. *Background Knowledge*) na dany temat, jednocześnie prezentując temat jednostki, wokół którego będzie się koncentrowało całe zadanie. Temat powinien być sformułowany w możliwie jak najbardziej motywujący sposób, z wykorzystaniem palety różnorodnych narzędzi, które zachęcą ucznia do dalszej pracy.

W drugim etapie Mandl zwraca uwagę na rozwój kompetencji komunikacyjnej (niem. *Miteinander kommunizieren / Online-Sozialisation*). I w tym zakresie nieodzowna jest rola nauczyciela jako eksperta, zarówno w procesie planowania, jak i realizacji tej fazy. Mandl trafnie zauważa, że w fazie nadbudowy komunikacji istotną rolę odgrywa także umiejętność zachowań ekspresyjnych i socjotechnicznych. Pfeiffer definiuje, że podstawowym kryterium, które jest relewantne dla rozwinięcia tej sprawności w języku obcym jest kompetencja metodyczna: „(...), co dla skuteczności komunikacji jest niezbędne lub może ją zakłócić, powinno być poznane” (2001: 197). Szczegółowa konfrontacja z nowymi treściami następuje w fazie prezentacji (niem. *Präsentationsphase / ang. Task*), w której uczniowie powinni zostać przygotowani do rozwiązywania zadań w kolejnej fazie. Integracyjne podejście do nauki poszczególnych sprawności językowych przejawia się w tutaj w postaci bodźca do ćwiczenia cząstkowych sprawno-

ści takich jak słownictwo czy zagadnienie gramatyczne, ujętych uprzednio w tekst do czytania lub do odsłuchania.

Faza semantyzacji w stosunku do swojego tradycyjnego przebiegu ulega zmianie. Na gruncie technologii informacyjnej będzie dostarczać źródeł, z których uczniowie będą mogli korzystać przy wykonywaniu zadania. Element ten jest o tyle ważny, że pozwala na konfrontację z innymi dziedzinami przy rozwiązywaniu problemu.

Faza ćwiczeń to najdłuższy etap w tradycyjnym modelu *Blended Learning*, w którym uczniowie realizują poszczególne zestawy ćwiczeń. Poprzez gradację stopnia trudności dąży się do wytworzenia takich warunków pod koniec tej fazy, aby użytkownicy przekazali treści jednostki, względnie samodzielnie stosując elicytację. Takie uszczegółowienie i sterowanie aktywnością uczniów służy także alfabetyzacji medialnej w zakresie recepcji treści, ich transformacji i produkcji.

Zaklasyfikowany przez Mandl (2010) jako ostatni etap — samokształcenie lub kontrolna wymiana informacji (niem. *Selbststandig lernen / Informationsaustausch*), wyodrębniony zostaje najczęściej po realizacji wzmiankowanych wyżej faz zajęć. W przypadku modelu *Blended Learning* etap ten może przebiegać także w trakcie wykonywania tych czynności. Najczęściej ostatnie, otwarte zadanie powinno być sformułowane w takim stopniu, aby dostarczyć uczniowi wiedzy na temat wymagań formalnych. Sposób realizacji na gruncie formy i treści powinien pozostać w obrębie decyzji ucznia.

W każdym procesie nauczania stawiane cele należy skonfrontować z wynikami. Dokonywanie ocen skuteczności własnego działania (zarówno z punktu widzenia ucznia, jak i nauczyciela) służy także rozwojowi osobistej wiedzy praktycznej. Jak wskazuje Szymankiewicz (2013: 275): „Refleksja o charakterze autoewaluacyjnym prowadzi do selekcji działań skutecznych, pozwala zwerbalizować własną receptę dydaktyczną lub wnioski na przyszłość”. Świadomość faktów wynikających z refleksji może mieć dwojaki rodzaj implikacje. Z jednej strony mogą stanowić dla nauczyciela pewien punkt odniesienia i — zwłaszcza w kontekście eksperymentalnych zajęć z wykorzystaniem nowoczesnych technologii — zachęcać do weryfikacji danych poprzez kolejne, pogłębione badania empiryczne.

Z drugiej zaś strony, wyniki te powinny dać nauczycielowi pełniejszy obraz motywacji i nastawienia uczniów do zajęć.

Kompetencja medialna nauczycieli

Nauczyciel jest niewątpliwie jednym z najważniejszych ogniw układu gлотodydaktycznego. Jakkolwiek procesy autodydaktyczne (w postaci samouczków czy kursów online) są coraz bardziej popularne wśród autonomicznych uczniów, to jednak — jak wskazuje Pfeiffer — nauczyciel „nie może (...) być zastąpiony całkowicie, tj. na wszystkich etapach i płaszczyznach, we wszystkich funkcjach i aspektach nauczania” (2001: 20-23).

Współczesne cyfrowe media stawiają przed nauczycielami języków obcych spore wyzwania. W tych warunkach nauczyciel występuje zatem jako łącznik, kompilując informacje z sieci z metodycznymi założeniami programu nauczania. Aby spełniać wszystkie przypisane im funkcje i związane z nimi zadania, muszą oni przejść przez odpowiedni trening w zakresie kompetencji medialnej. Jak podkreśla Pfeiffer (2001: 198), w ujęciu podstawowym oznacza ona połączenie kompetencji technicznej (umiejętność obsługi technicznej sprzętu), semantycznej (dobór materiałów, ich selekcja, rozumienie i wykorzystanie materiałów za pośrednictwem mediów) i pragmatycznej (umiejętność aktywnego i odpowiedzialnego wykorzystania mediów w interakcji socjalnej). W ujęciu poszerzonym kompetencję medialną należy rozumieć jako interkulturową kompetencję medialną (Luchtenberg, 2003), czyli refleksję na temat języka i roli mediów, sposobów prezentacji różnorodnych tematów, osadzonych w kręgach kultury docelowej, dających sposobność do licznych porównań z kulturą własnego kraju.

W przypadku kompetencji interkulturowej Wysocka (2003) zakłada, że wspomniane umiejętności mogą u wielu nauczycieli nigdy nie osiągnąć poziomu profesjonalnego (*professional competence*). Nawet wśród stosunkowo młodych nauczycieli, wywodzących się z pokolenia ludzi o zmienionych już przez rozwój cywilizacyjny nawykach związanych z odbiorem i przetwarzaniem informacji (Chudak, 2013: 16-19), można zaobserwować nieusystematyzowaną wiedzę w tym zakresie. Aby zmienić ten stan, należy zwrócić uwagę na etap przygotowania przyszłych

nauczycieli do wykonywania zawodu. Systematyczne i efektywne rozwijanie kompetencji nauczycieli pozwoli na rozszerzenie palety technik pracy z uczniem, jej autonomiczności i doboru odpowiednich narzędzi, przynosząc jednocześnie oczekiwane efekty.

Ćwiczenia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii a zadania w modelu Blended Learning

Przy kreowaniu modelu *Blended Learning* należy pamiętać, że względna swoboda uczniów musi być dydaktycznie wysterowana, a zadania powinny mieć charakter problemowy. Wymaga to od nauczyciela rzeczywistej wszechstronnej wiedzy, zwłaszcza, jeżeli przewiduje on pracę w środowisku nowoczesnych technologii.

Z pewnością można przy tym założyć, że równie wartościowe w alfabetyzacji technologicznej są kompetencje ogólnorozwojowe. Dodge (2010), jeden z twórców metody *WebQuest* w latach dziewięćdziesiątych, zakładającej wysokie zaangażowanie ucznia w działania nastawione na dociekanie w otoczeniu internetowym, twierdzi, że dobór odpowiednich komponentów odzwierciedla kompetencje i ich realizację w procesie dydaktycznym. W zaproponowanym przez siebie modelu wyrażonym akronimem FOCUS, Dodge wskazuje na stronę koncepcyjną i metodyczną. W praktyce odnosi się to do odnalezienia adekwatnych i ciekawych dla uczniów stron internetowych (ang. **F**ind great sites); dobrej organizacji procesu uczenia się i dostępnych źródeł (ang. **O**rganize your learners and resources); zachęcenia uczniów do kreatywnego myślenia (ang. **C**hallenge your learners to think); wykorzystania potencjału mediów (ang. **U**se the medium); stopniowania wysokich wymagań wobec uczniów (ang. **S**caffold high expectations).

	Lekcja częściowo wspomagana komputerowo	Lekcja realizowana jako model <i>Blended Learning</i>	Kryteria Dodge'a (FOCUS)
Źródła	Źródła obowiązkowe (np. podręcznik, zeszyt ćwiczeń) podane są przez nauczyciela.	Dopuszcza się wykorzystanie innych źródeł, pochodzących z własnych doświadczeń uczniów.	Find great sites
Cele	Czego uczniowie mają się nauczyć, co mają wyćwiczyć przy jednostkowym ćwiczeniu?	Co uczniowie mają wykonać, jakie jest zadanie, jaki jest produkt finalny?	Orchestrate your learners and resources
Kontekst sytuacyjny	Brak odniesienia zadania do rzeczywistości. Często uczniowie „odgrywają sztuczne” dialogi na lekcjach.	Aktywność jest realna, zadanie jest osadzone w kontekście realnym (np. dzięki forum internetowemu).	Challenge your learners to think
Typy ćwiczeń	Ćwiczenie (typ zadania o charakterze zamkniętym), zwykle mocno wysterowane przez nauczyciela.	Zadanie, również wysterowane przez nauczyciela, dające jednak możliwość samodzielnej realizacji przez ucznia; uwzględniające wiele rozwiązań.	
Medium	Podręcznik wspomagany narzędziem komputerowym.	Komputer	Use the medium
Rzeczywistość	Synchroniczna	Półsynchroniczna	

Stopień zindywidualizowania procesu dydaktycznego	Niewielki, zwykle wszyscy uczniowie wykonują takie samo zadanie.	Wysoki — tak, jak w metodzie projektowej istnieje możliwość podziału zadań między członkami grupy.	Scaffold high expectations
Forma pracy	Dopuszcza się wszystkie formy socjalne, ale przy ćwiczeniach typu zamkniętego preferuje się pracę indywidualną.	Z założenia wymagana jest praca zespołowa.	
Odbiorca	Produkt jest ważny dla oceniających i samych uczniów.	Produkt jest ważny dla realnego lub fikcyjnego odbiorcy.	

Tabela 1.

Porównanie cech jednostki lekcyjnej częściowo wspomaganej komputerowo z lekcją w pełni realizowaną w Sieci 2.0 (jako model Blended Learning)

Sam Dodge konstatuje, że w przypadku zadań typu *WebQuest* wysiłek uczniów skupia się na treści zadania, a nie na jego formie, jak może mieć to miejsce, gdy nauczyciele proponują jedno lub jedynie kilka ćwiczeń w oparciu o nowoczesne technologie. Z tych właśnie powodów praktycznej realizacji zadań, ćwiczeniom w modelu *Blended Learning* blisko do kontekstów pracy projektowej.

Zakończenie

Świadomość tego, iż Internet staje się już wszechobecny, może mieć dwójakiego rodzaju konsekwencje. Z jednej strony wytyczne europejskiej polityki językowej postulują ideę kształcenia wzbogaconego o wykorzystanie narzędzi nowoczesnej technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Działanie to sprzyja rozwijaniu alfabetyzacji informacyjnej, uwzględnia specyficzne warunki sprzyjające akwizycji języka obcego i kładzie nacisk na naturalne dla ucznia środowisko sieci internetowej, w którym obraca się na co dzień. Z drugiej zaś strony wykorzystanie nowoczesnych mediów wiąże się z koniecznością tworzenia specyficznych innowacyjnych

metod i technik pracy, które należałoby włączyć w trening z zakresu kompetencji medialnych w ramach studiów przygotowujących do wykonywania zawodu. W świetle przeprowadzonych dotąd analiz systemów e-learningowych oczywistym wydaje się stwierdzenie, że techniki te niosą ze sobą wielowymiarowe korzyści edukacyjne. I choć początkowo internetowe środowisko Web 2.0 nie było przeznaczone do nauki języków obcych, to wykorzystanie platform (np. Moodle LAMS, Ganesha, Mayetic) czy wirtualnej rzeczywistości (np. Second Life) skutecznie prezentuje potencjał tej metody dla glottodydaktyki. Nie należy jednak zapominać, że nadrzędną funkcją wirtualnego środowiska nauki osób uczących się i nauczających, powinno być w świetle konstruktywizmu kształcenie kompetencji komunikacyjnej w zakresie języka obcego.

Bibliografia

- Burmeister, P. 2006. Immersion und sprachunterricht im Vergleich. In: Piene-
mann, M. (ed.). 2006. *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien — und
Arbeitsbuch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 97-216.
- Chudak, S. 2013. Fremdsprachenunterricht in Polen — medial, multimedial, omni-
medial? Überlegungen zum aktuellen Stand der Fachdiskussion un den Einsatz
neuer Informations — und Kommunikationstechnologien im Fremdsprachenu-
nterricht im polnischen Kontext. In: Chudak, S. (ed.). 2013. *Fremdsprachenun-
terricht-omnimedial?* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 13-32.
- Cohen, F. 2008. *Challenges to Digital Forensic Evidence*. Livermore: Fred Cohen &
Associates.
- Cordoso, G. 2006. *The Media in the Network Society. Browsing, News, Filters and
Citizenship*, Lisbon: CIES, 142-145.
- Dodge, B. 2010. *Some Thoughts About WebQuests*
http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html. Accessed 23 May 2014.
- Egbert, J. L. & Petrie, G. M. 2005. *CALL research perspectives*. Mahwah.
NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hess, H. 2006. E-Lernen — Fakten und Fiktionen. *Info DaF*. 33: 305-306.
- Jenkins, H. 2007. *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne. 110-112.
- Kern, R. 2006. Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly* 40. 183-210.
- Kersten, K. 2005. Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt. In: Baron, P. (ed.). 2005. *Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder*. Opole: Niemieckie Towarzystwo Oświatowe. 22-23.
- Levy, M. 1997. *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.
- Lombard, D. 2006. *Globalna wioska cyfrowa. Drugie życie sieci*. Warszawa: Instytut Wiedzy i Informatyki.
- Luchtenberg, S. 2003. Medienkompetenz — fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF und DaZ. *Info DaF* 6/2005: 597-609.
- Mandl, E. 2010. Schritt für Schritt in die virtuelle Welt. *Fremdsprache Deutsch*. 42: 29-35.
- Moser, H. 2000. *Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Okoń, W. 1970. *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PZWS.
- Pease, A. 2011. *Mowa ciała*. Kielce: Jedność, 15.
- Peszko, P. 2011. Komentarz do wyników badań. *Raport_e-learning_Trends_-_Raport_Summer_2011-2.pdf*. Accessed 23 May 2014.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Plieger, P. 2006. *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: Lit Verlag.
- Postman, N. 2002. *Zabawić się na śmierć: dyskurs publiczny w epoce show-biznesu*, Warszawa: Wyd. MUZA, 34-35.
- Prensky, M. 2010. *Digital Natives*. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Accessed 23 May 2014.
- Quandt, J. 2010. *Bauanleitung für eine Web 2.0-Lernumgebung*. *Fremdsprache Deutsch*. 42: 51-58.
- Salmon, G. 2004. *Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: orell füssli.

- Siemieniecki, B. 2002. Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii i nformacyjnej. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szymankiewicz, K. 2013. Między teorią a praktyką — przejawy teorii osobistych w refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego podczas praktyk pedagogicznych. In: Stańczyk, J. (ed.). 2013. Neofilolog. Kompetencje ogólne kształcenia nauczycieli. Poznań — Bydgoszcz: PTN. 265-277.
- Wode, H. 2006. Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team. Berlin: Walhalla Fachverlag.
- Wolff, D. 2002. Fremdsprachenlernen als Konstruktion Grundlage für eine konstruktivistische Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Wysocka, M. 2003. Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. 2004. Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

European educational programme as a form of cultural and professional cognition

Projekt edukacyjny Unii Europejskiej formą poznania kulturowo-zawodowego

Edyta Bochnia
Zespół Szkół Budowlanych
im. K. Wielkiego w Radomiu

Abstract

The processes of globalisation and the development of a common, united Europe entail the migration of people to various parts of our continent. Nowadays migration is mostly related to the search for employment by people at various stages of their lives. The contact with a different cultural and professional reality might be surprising and often arouses feelings which are far from positive.

In the context of these processes intercultural competence, now called a key competence, a prerequisite for functioning in the post-modern, multicultural world, is assigned a particular significance. Equally central is, however, becoming familiar with the conditions of a country's professional culture. Only then can we talk about effective functioning on the European job market.

Numerous young people at the stage of high school education declare the will to build their future abroad. Therefore, it is necessary to search for tools which would render it possible for trainees to enter into professional life and cultural reality of a foreign country. One of such tools are the Leonardo da Vinci mobility programmes, which help students grow to know chosen professional fields while simultaneously "immersing themselves" in the deepest cultural strata of a given country.

The essence of the above subject matter shall be discussed on the example of a mobility programme carried out in Germany, in the Construction Training Centre.

Key words: interculturality, intercultural learning, intercultural competence, vocational training, youth exchange.

Abstrakt

Procesy globalizacyjne oraz budowa wspólnej, zjednoczonej Europy warunkują przemieszczanie się ludności w różne miejsca naszego kontynentu. W dzisiejszych czasach ruchy migracyjne związane są najczęściej z poszukiwaniem zatrudnienia przez osoby znajdujące się na różnych etapach swojego życia. Zetknięcie z odmienną rzeczywistością kulturowo-zawodową bywa zaskakujące i budzi niejednokrotnie niepozytywne emocje.

W kontekście powyższych procesów przypisuje się szczególne znaczenie kompetencji interkulturowej określanej obecnie mianem kompetencji kluczowej, niezbędnej do funkcjonowania w postnowoczesnym, wielokulturowym świecie. Równie istotne jest jednak poznanie uwarunkowań zawodowej kultury narodowej. Dopiero wówczas można mówić o efektywnym funkcjonowaniu na europejskim rynku pracy.

Wielu młodych ludzi będących na etapie kształcenia ponadgimnazjalnego deklaruje chęć budowania swojej przyszłości poza granicami kraju. Dlatego należy poszukiwać narzędzi, które umożliwią adeptom nauki zawodu wejście w obszary życia zawodowego oraz innej rzeczywistości kulturowej. Jednym z takich instrumentów są projekty mobilności programu Leonardo da Vinci, pozwalające na poznanie wybranych obszarów zawodowych przy równoczesnym „zanurzeniu” się w najgłębsze warstwy kulturowe kraju natywnego użytkownika języka.

Istotę powyższej tematyki omówi Autorka na przykładzie jednego z projektów mobilności, realizowanego w Niemczech, w Centrum Kształcenia Budowlanego.

Słowa kluczowe: interkulturowość, interkulturowe uczenie się, kompetencja interkulturowa, kształcenie zawodowe, wymiany uczniowskie.

Introduction

A fundamental change occurred in foreign language teaching in the 1970s. The scholars acknowledged that conforming to strict conventions and guidelines did not help achieve the expected goals (Kukowicz-Żarska, 2010: 24). It was shown that the first step on the road to success in learning a foreign language was communication. Therefore, researchers and teachers began seeking amongst the available didactic means and methods for a way to establish contact between the sender of the information and its receiver. The next necessary step was becoming acquainted with the cultural and social rules observed by the native speakers of the foreign language. It is namely not sufficient to know lexical expressions and grammatical rules by heart. The major element in language learning is finding a way to connect the two worlds: that of the foreign language and the learner's mother tongue. Effective communication is possible only if accompanied by penetration into the foreign culture (Krumm, 2003: 414). This is how foreign language teaching admitted the concept of interculturality, later taken up by numerous researchers, academic teachers, experts in foreign language teaching or linguists, e.g. Komorowska (1993), Thomas (1996), Krumm (2003), Grau (2004) and Paige (1993). This concept, however, has a much longer tradition, dating back to the period before World War I, when the research on interculturality was termed 'cultural studies' (Zawadzka, 2000: 451).

The aspect of communication seems to be the greatest and most complex problem for those living in a foreign country. Yet the cultural barriers based on stereotypes, differences in mentality and numerous traps of non-verbal communication are similarly consequential. What we ought to discuss at this juncture is the need for intercultural competence, also referred to as the fifth linguistic competence, which due to its dynamic, cognitive character may not be treated as a mere product, but rather as a process related to the acquisition of skills necessary to function in the complex world (Gruber 2000: 39).

The author of this article noticed the practical aspects of this problem when teaching German in the Complex of Construction Schools in Radom and at the same time developing and coordinating student exchange

programmes, particularly Leonardo da Vinci mobility programmes for vocational schools.

The precarious economic situation in the Radom district as well as the changing system of vocational education, calling for combining institutionalised vocational training and professional training at related enterprises (the dual education system), inspired the author of this article to take steps to render it possible for the students to develop their professional and linguistic knowledge acquired in their home country when travelling abroad, while at the same time getting to know a neighbour country, its culture, traditions and customs.

These are major elements in this day and age, when countries unite into one European community, when the job markets have opened and the supporters of the European Union appeal to us to cast aside stereotypical thinking, which deforms the reality and causes negative, often long-lasting associations that are very hard to eradicate. We need a positive approach to the cultural otherness of the inhabitants of other countries, a mutual willingness to grow to know and understand each other. If this occurred parallel to vocational training, we would achieve a constellation of factors facilitating the young people's not only vocational education, but also development in the area of intercultural competence, and consequently their effective functioning on domestic and foreign job markets.

The article presents a project organised within the framework of the Leonardo da Vinci programme, whose purpose was to implement the above discussed aspects and thus practise learning by doing, constituting an essential factor of the modern educational process.

The Beneficiary's Characteristics

Radom, a city district with approximately 230 000 inhabitants, is located 100 km from the Polish capital, Warsaw, in the Masovian province. The surrounding region is poorly developed in terms of economy. Chart 1 below demonstrates the levels of unemployment in January 2013 in Radom and in the surrounding district:

Unemployment rate (January 2013)	
Radom county (land district)	31.7%
City of Radom (city district)	23.4%
Number of the unemployed (February 2013)	
Radom county (land district)	22 407
City of Radom (city district)	17 818

Chart 1.

Unemployment in the region of Radom.

The unemployment rate in Radom is one of the highest in Poland, with at least one unemployed parent in numerous families. Therefore, between 20% and 30% of the students in the Complex of Construction Schools in Radom, where the author teaches German, receive financial support from the school's social fund or the Social Welfare Centre.

The Kazimierz Wielki Complex of Construction Schools in Radom comprises the following schools: Basic Vocational School (two or three years, depending on the specialisation) with the possibility of further education in the Secondary Technical School of Construction in order to take the secondary school final examinations, Secondary Technical School of Construction, Secondary Technical School of Road Construction, Secondary Technical School of Geodetics, Secondary Technical School of Landscape Architecture, Secondary Technical School of Environmental Protection, Secondary Technical School of Sanitary Installations.

The school has enjoyed great popularity amongst both girls and boys over the last two decades, most probably because it offers the chance to gain a profession with good job opportunities, which is particularly important in an economically weak region such as that of Radom.

A great deal of students cannot participate in additional, paid courses or join trips in Poland or abroad due to their unfavourable financial situation. Frequently, they can rely on no one but themselves, sometimes also on the teachers' help in learning in the form of additional classes.

Classes in foreign languages (German) typically begin at the elementary level and are continued until the secondary school final examinations. Achieving efficient communication in the foreign language in the case of

less talented students is a great challenge for the teacher, especially as there are no more than two foreign language classes a week, and in the course of one out of the four years the students have only one such class a week.

Achieving the linguistic goals requires a great deal of effort and competence from the teacher; they must remember that effective work will only be possible when applying a wide variety of teaching techniques, which will motivate the students to practise self-education. Additionally, students ought to be prepared to use the language of their profession in occupational situations (Komorowska, 2000: 360). Therefore, vocational student exchange programmes are the best method to achieve the aims described above and to motivate the students to learn foreign technologies.

As already mentioned, a large part of the students come from lower-income backgrounds, which make them incapable of attaining a whole range of goals and plans, mostly those related to education. Since these students have no opportunity to visit European countries, including our Western neighbour Germany, they frequently form negative associations, often based on historically founded stereotypes and difficult relations between Poland and Germany, particularly rooted in the period of World War II. Direct intercultural contacts may help reduce the negative attitude. Only participating in an authentic situation can help an individual achieve a certain distance towards the generally accepted patterns (Adamczak-Krysztofowicz, 2012: 88) and overcome at least some of the barriers created by the hierarchical stereotypes (Nikitina, 1988: 155).

This is why it is particularly important for the target group of vocational training students to participate in projects of that type. They are namely the effect of combining an innovative approach to education and vocational training with developing intercultural openness and sensitivity in natural conditions. These components most fully answer the needs of the job market and help the participants gain distance to themselves and the surrounding world.

The Significance of the Partner School in the Project

The Complex of Construction Schools has cooperated for many years now with the Construction Training Centre Deula in Nienburg and the Con-

struction Training Centre in Magdeburg. The latter is the Complex's partner school, and the cooperation has comprised not only projects financed from European funds, but also other cultural and social activities.

The partner schools' major success was the renewal of city partnership between Radom and Magdeburg, inaugurated with the author's and her students' visit to the mayor of Magdeburg, Lutz Trümper, in September 2005. Some time later a conference on the education systems in Poland and Germany, the states' policies and general social problems was organised in Magdeburg thanks to the support of the Construction Training Centre. The twinning agreement between the cities was signed in June 2006 and followed by a visit from the mayor of Radom to Magdeburg. It was during this visit, in which the author took part, that it was possible to lay foundations for the future exchanges and trainings in German training centres.

The Magdeburg Construction Training Centre is a large centre of vocational training in the fields of construction, landscape architecture, moulding, sculpture, ceramics, renewable energy as well as industrial safety. The centre employs well qualified teaching staff in the number of 120. Leonardo da Vinci mobility projects are carried out by teachers of professional courses in various specialisations, depending on the project theme, as well as intercultural communication competence trainers. Thanks to the Training Centre's cooperation with producers of specialist equipment, the Centre has modern devices, innovative workshop equipment and a garden for practice at its disposal. The Centre possesses, among other things, large heated rooms for practical training which can be used regardless of the season and weather conditions, in accordance with the rules of safety and European norms. Last year a new workshop room for practice in ceramics and moulding was erected.

The Training Centre possesses modern appliances and innovative workshop equipment, which is particularly valuable for the programme participants. The fact that the Centre provides all necessary didactic materials as well as tools and means required to carry out exercises and demonstrations is likewise of fundamental importance.

The Construction Training Centre in Deula, Nienburg, where the described project has been carried out, is a training centre of a similar character.

The cooperation has only lasted several years. Nonetheless, the Deula Centre is a reliable partner, who has been positively verified by numerous vocational schools and teacher training institutions in Europe. It is an optimal partner for the implementation of the project, as it has all the qualifications and competences required to carry out all its aspects, from vocational training to linguistic and cultural education.

Vocational Training and Intercultural Education

The author described her own experience gained during the realisation of one of the mobility projects of her own design, carried out in 2010. In this project, students of the Complex of Construction Schools in Radom had the opportunity to apply the professional knowledge gained in their home country in practice while at the same time developing their intercultural competence. The Leonardo da Vinci mobility project was carried out as a part of the Lifelong Learning Programme in the Construction Training Centre Deula in Nienburg, Germany. The project was entitled: "Planting and arranging green spaces as an opportunity to take up business activity".

Similarly as the Construction Training Centre in Magdeburg, the Construction Training Centre Deula in Nienburg has organised vocational education and training for many years. The centre ensures a high standard of education thanks to its well qualified teaching staff and constant cooperation with producers of agricultural and construction machines; it has a large number of machines and a workshop base as well as heated rooms for practical training at its disposal.

The Centre has vast experience in organising professional training in various specialities, especially in construction, ecology and agriculture, in accordance with European Union standards and norms. It frequently organises international workshops and trainings. The Centre provides very good accommodation for the trainees as well as all didactic materials and supplies necessary to carry out practical training. According to other project coordinators, the Deula Centre is a reliable partner in the organisation of trainings and exchange of experience.

The Director of the Construction Training Centre in Nienburg signed a letter of intent confirming his readiness to take up cooperation in or-

der to carry out the project in 2008. The participants were 18 students from a class specialising in landscape architecture and construction. The recruitment committee chose the participants of the project based on the following criteria: family background in an area characterised by a high unemployment rate, difficult financial situation, rudimentary command of German, at least good marks in vocational subjects and in conduct, involvement in various activities in school and outside it. Based on the information contained in the recruitment questionnaires the committee awarded the applicants a particular number of points and qualified them for the project.

Thus, the students' trip to the partner training centre was preceded by a range of preparations, as effective exchange projects cannot be spontaneous, but require perseverance, planning and the ability to negotiate. Only under such conditions can they succeed and all goals — professional, linguistic and cultural — can be achieved (Wicke, 2003: 56).

The cultural and linguistic preparations took place in the course of four months previous to the departure to the vocational training in Nienburg. They included learning foreign technical vocabulary on the relevant subject, the knowledge of which was required during the training. However, the principal element of the preparations were classes in intercultural learning, which were supposed to prepare the students for their oftentimes first encounter with another culture. The purpose of the classes was to sensitise the students to a different, unknown culture. Yet in order for the process of intercultural education to be effective, its realisation began with collecting the key information about the national culture. It is namely only through respecting and understanding one's native culture, constituting the fundamentals for society's identity (Smolińska 2012:13) that the full process of cognition may be achieved.

At the following stage the students shared their associations and fears related to their neighbours' culture. Next, the students obtained information about Germany and its culture by means of various texts, film shows and discussions. Watching the film, the students had the opportunity to familiarise themselves with the city they were going to visit as well as with the Construction Training Centre. The subsequent email exchange

with the German students taking part in the project particularly inspired discussion. During this stage of the preparations, the parties could find out about each others' interests and features of character, which is a vital element in the coexistence within a cultural community. The essence of intercultural contacts is comprehending the otherness of another human being, looking for mutual understanding and attempting to see how our culture is perceived by others (Klein, 2007: 46).

The stay at the Construction Training Centre in Nienburg commenced with an official welcome of the students and their teachers by the director of the Centre and a meeting with the German students, whom Polish students had so far only known via email. During the meeting both groups learned the programme of the visit and its goals.

The schedule of the stay was organised so that the students gained knowledge and professional skills through experience while developing intercultural competence. Yet an experience whose purpose is to bring about certain effects cannot be random. It ought to be structured, subject to analysis and debate. The discourse makes it possible not only to solve problematic issues, but above all to reflect on new, surprising, unexpected, culturally bound situations. This point should form an integral part of any abroad stay, as such activities support the participants in their confrontation with unfamiliar environment and culture. It is one of the major elements of intercultural education during intercultural encounters.

Experiencing a new reality took the form of vocational practice, during which the students cooperated with their German friends, at the same time developing their cultural and linguistic contacts. In addition, they watched their vocational trainers, thus learning the rules of the foreign professional culture.

Tasks Developing the Students' Intercultural Communication Competence

Every day of the stay included not only vocational training, but also numerous afternoon activities, offering another chance to gain intercultural experience. The more frequently the project participants had contact with their German friends during the scheduled activities, the greater the role

of external factors (direct contact, situational factors, contact frequency, participation in a group, historical background, individual factors), which in turn has an impact on the development of intercultural sensitivity. The activities included:

Project:

The students worked on their projects in two culturally varied groups. The goal of the project was to prepare a presentation on the cities of Nienburg and Radom. Each day after the vocational training classes the students met in their groups and collected materials. They used resources such as the Internet, materials brought from Poland as well as offered by the German students, and own knowledge and experience. The projects took the forms of a film or a PowerPoint presentation.

Designing a dictionary:

Another task was working on a dictionary. Students in culturally mixed groups wrote a Polish-German-English-Russian dictionary of technical vocabulary used during the professional training, including illustrations.

Team-building meetings:

Another form of classes were team-building meetings, which were supposed to bring both groups of students closer, help them overcome cultural barriers, let them become acquainted with the respective traditions and customs, and most of all help them develop intercultural competence. The meetings took the form of various games, such as guessing expressions acted out by a student, cooking together or finding specific places in the city. These meetings brought the students a great deal of joy and entertainment, but most importantly they extended their knowledge of the neighbours' country and culture.

While completing the tasks described above, the students developed their command of the language, but also their intercultural competence, which together with linguistic communication forms intercultural communication competence.

The students confirmed during evening discussions that all forms of activities brought them closer with their German partners. They definitely reduced the fears the students had nursed when arriving in Germany. The participants had expected the German partners to be distanced and unwilling to cooperate. The reality turned out to be different and overcame the stereotypes about the disapproval and impoliteness of young Germans. Polish students grew to know the way of life of another cultural community, compared their new experiences with the knowledge they had obtained in Poland, and overcame some barriers and prejudices created over the years, mostly related to aggression, self-confidence and conceit of the Germans (Prokop, 1995: 43). Polish students comprehended that an attitude towards contacts with other cultures based on stereotypes and shutting oneself in a closed range of information caused narrow-mindedness (Dębicki, 2009: 13), which young people in the era of united Europe should avoid. The students assessed exchange projects as the best tool to counteract negative stereotypes (Adamczak-Krysztofowicz, 2012: 85).

Polish students were surprised at the great freedom of German students in their contacts with teachers, their right to smoke during breaks and drink beer during social gatherings. German students, on the other hand, were surprised by the subordination of Polish students to their teachers as well as the friendly relations within the Polish group, based on mutual respect and great politeness.

The Teacher's Role during the Placement

The teacher's role during such programmes and the realisation of individual tasks is of great significance. The teacher often has to abandon the autocratic style often preferred in schools. It would seem that nowadays, when the system of education undergoes constant modernisation, it is perfectly natural that the teacher is supposed to adjust their approach to the requirements of modern didactics. Unfortunately the everyday practice appears less optimistic. Teachers seldom have the time to undertake creative activities, since they feel overburdened by the amount of duties and increasing bureaucracy. It is crucial to collect certificates of participation in various courses and trainings and to consistently and meticulously fill out

documentation of the didactic process. Can a teacher think of preparing creative classes which would motivate the students and encourage them to practise self-education in such conditions? In the light of the above considerations it seems difficult to change the approach and abandon the preferred teaching style. Yet the charge of young people during such a project poses new challenges to a teacher.

During the exchange, the teacher performs the functions of a moderator, observer, guide, diplomat, psychologist, financial expert, advisor, interpreter and guardian (Grau & Müller-Hartmann, 2004: 2). Obviously, in order to become a competent pedagogue during exchange projects, the teacher needs to gain experience through the participation in such undertakings and in the course of special trainings about EU programmes.

Over the course of many exchange projects and trainings, the author of the article attempted to be a watchful observer both during the vocational and the cultural and language classes. She moderated the classes, yet never tried to directly interfere or to influence the students. When evaluating the project in special questionnaires, the students assessed this approach most positively, deciding it was the only way for them to achieve the aims of the project.

Conclusion of the Project Activities

At the conclusion of the training in Germany, the students took part in a final meeting, during which they assessed the entire two week stay. The final evening included a film demonstrating the work on the project, a panel discussion, an exchange of gifts and the distribution of certificates of participation.

The international character of the project allowed the students to become acquainted with new technologies and solutions as well as to acquire new practical skills related to construction and landscape architecture while training in a modern, well equipped education centre in Nienburg. All these elements improved the quality of work and learning in the Complex of Construction Schools in Radom, as the students were able to use the expertise during everyday practical activities and above all during their vocational examinations, which are of great significance in vocational training.

The students received the Europass Mobility document, confirming their having acquired particular professional skills. Europass Mobility is meant to help Europeans looking for employment in the European Union by recording their skills and professional qualifications. This document facilitates job search abroad, as the applicants do not need to send the employers tons of documents translated into a foreign language and notarised. It also helps the employers, who can compare the Europasses of candidates from various EU member states and choose the best employee more easily. Very often acquiring this document gave the students a one-time opportunity to obtain qualifications necessary to register their own business activity, find a job and their own place on the European labour market.

Having returned to Poland, the students submitted their reports via the application Rap4Leo. Their remarks became an important guideline for the project coordinators when creating new project applications. Apart from that, a conference with the participants and their vocational courses teachers was organised, the aim being the exchange of experience after the training. Finally, a film show for representatives of construction and architecture companies was organised, demonstrating new technologies and methods of work used in Germany.

Conclusions

The vocational Leonardo da Vinci project described in the article is one of numerous intercultural meetings of vocational character designed and coordinated by the author. Such projects are the best tools to apply theoretical knowledge and to learn by doing. Tasks and activities comprised in the schedule let the participants acquire professional skills they could not have gained in their home country as well as have new intercultural experiences developing their intercultural competence and overcome the linguistic barrier. The constellation of all those elements not only leads to the multidimensional effectiveness of the project, but also creates an added value which justifies the subsidies granted to the project.

Moreover, the project poses new challenges to teachers, who need to detach themselves at least for a moment from the complex mechanisms of

today's educational bureaucracy and become more flexible in order to act effectively.

The new EU programme Erasmus Plus, which has began on 1st January 2014, creates the opportunity for all teachers to abandon the fossilised system they have acted and thought in so far. It is also an opportunity to pursue the intercultural and vocational goals discussed in this article, especially since the new seven-year programme budget amounts to 14,7 billion euro, which means a 40% rise in comparison to the previous editions of the EU programmes in the field of education.

The author would like to express her hope that the article will motivate all teachers who wish to render the didactic process more interesting and effective. Student exchange programmes pose a great challenge, but in the end they bring great satisfaction not only to their authors and coordinators, but also to all the students, and it is them who are the essential element of the didactic process.

Acknowledgments

I wish to thank the Foundation for the Development of the Education System — the Polish national agency of the Leonardo da Vinci Programme, a sub-programme of the EU's Lifelong Learning Programme — for many years of cooperation and funding which allowed my students to achieve their professional, linguistic and cultural goals.

References

- Adamczak-Krysztofowicz, S. 2012. Rola podróży studyjnych w procesie świadomej refleksji i relatywizacji stereotypów: projekt polsko-niemiecki. In Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A. & Lankiewicz, H. (eds.). 2012. *Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych*. Piła: Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile, 85-94.

- Bednarek, E. 2008. *Upowszechnianie i wykorzystywanie rezultatów projektów*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Bennett, M. J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In Paige, M. (ed.). 1993. *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Dębicki, M. 2009. Stereotyp i jego poznawcza wielowymiarowość w kontekście komunikacji między kulturami narodowymi. In Żurko, J. (ed.). 2009. *Komunikacja międzykulturowa, wewnątrz-kulturowa, społeczna: szkice socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 13-20.
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Leonardo da Vinci — Projekty mobilności. <http://www.leonardo.org.pl>. Accessed 19 March 2013.
- Grau, M. & Müller-Hartmann, A. 2004. Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in Begegnung. *Der Fremdsprachliche Unterricht*. 70: 2-8.
- Gruber, H. 2000. Lehr-Lern-Forschung: Den Erwerb komplexer Kompetenzen müssen wir lehren und lernen. *Unterrichtswissenschaft* 1/2000: 38-43.
- IJAB — Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. Toolbox Internationale Begegnungen organisieren. <http://www.dija.de>. Accessed 19 March 2013.
- Klein, A. 2007. Perspektivenwechsel vor und während einer Austauschfahrt anregen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 87: 46-51.
- Komorowska, H. 1993. Rola i styl kierowania a sukces zawodowy nauczyciela języka obcego. *Neofilolog*. 6: 7-16.
- Komorowska, H. 2000. Nauczanie języków obcych w kształceniu zawodowym. In Kielar, B., Krzeszowski, T., Lukszyn, J. & Namowicz, T. (eds.). 2000. *Problemy komunikacji międzykulturowej — lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, 352-372.
- Krumm, H.-J. 2003. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In Wierlacher, A. & Bogner, A. (eds.). 2003. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler, 413-417.
- Kukowicz-Żarska, K. 2010. Warianty realizacji założeń metody komunikacyjnej w procesie nauczania języków obcych. In Pawlak, M. & Waniek-Klimczak, E. (eds.). 2010. *Mówienie w języku obcym — sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, 23-35.

- Nikitina, S. 1998. Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne. In Annusiewicz, J. & Bartmiński, J. (eds.). 1998. *Język a kultura*. Volume 12, 155-168.
- Prokop, I. 1995. Wie sind die Deutschen? Einige Überlegungen zu der Stereotypenproblematik. *Neofilolog*. 11: 42-47.
- Smolińska, A. 2011/2012. Wielokulturowość w integracji nauczania i wychowania. In *Nauczanie Początkowe* 3: 13-22.
- Szopski, M. 2005. *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: WSiP.
- Thomas, A. 1996. Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In Alexander, T. (ed.). 1996. *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft*. (2nd edition). Göttingen: Hogrefe, 227-238.
- Urząd Pracy w Radomiu. Biuletyn Informacji Publicznej Urzędu Pracy. <http://www.pupradom.pl>. Accessed 19 March 2013.
- Wicke, R. E. 2003. Was ist zu beachten beim Aufbau von Schülerbegegnungen? Praktische Hinweise für die Lehrenden. *Fremdsprache Deutsch*. 29: 56-57.
- Zawadzka, E. 2000. Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości. Kielar, B., Krzeszowski, T., Lukszyn, J. & Namowicz, T. (eds.). 2000. *Problemy komunikacji międzykulturowej — lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, 451-464.

Ile historii potrzeba na lekcji języka niemieckiego? Rola treści historycznych w procesie uczenia się i nauczania języka niemieckiego

How much history is needed in classes of German as a foreign language? The role of historical content in the process of learning and teaching German

Marta Trzybulska
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstrakt

Język jest używany zawsze w społeczno-kulturowym kontekście. Jest on elementem kultury, dlatego niemożliwe jest efektywne nauczanie i uczenie się języka obcego bez uwzględnienia treści krajoznawczych. Krajoznawstwo jako dyscyplina pokrewna glottodydaktyce ma charakter interdyscyplinarny i wykazuje szereg powiązań z innymi dziedzinami wiedzy, których przedmiotem badań jest człowiek i otaczające go środowisko m.in. z historią. Artykuł ma na celu przedstawienie historii jako dyscypliny pomocniczej krajoznawstwa, wskazanie na jej rolę w procesie glottodydaktycznym oraz możliwe kryteria doboru treści historycznych. W dalszej części zostaną zaprezentowane wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów klas trzecich liceum, dotyczącej znaczenia treści historycznych podczas lekcji języka niemieckiego.

Słowa kluczowe: krajoznawstwo, uczenie się i nauczanie języka obcego, treści historyczne.

Abstract

Language is always used in a socio-cultural context. It is a part of culture; therefore, it is impossible to teach and learn a foreign language excluding knowledge about culture and society. Culture and society studies as an auxiliary discipline of glottodidactics have an interdisciplinary character. They are connected with other fields focused on human and their surroundings, including history. This article aims to show history as an auxiliary discipline of culture and society studies, its role in learning and teaching process and possible criteria of historical contents selection. Also, the results of a questionnaire filled out by students of third grades of high school on the meaning of historical contents during German as a foreign language lessons will be presented.

Key words: culture and society studies, foreign language learning and teaching, historical contents.

Historia jako dyscyplina pomocnicza krajoznawstwa

Pytanie o pozycję historii na lekcji języka obcego wpisuje się w nurt dyskusji na temat roli i sposobów nauczania treści krajoznawczych (niem. *Landeskunde*) w procesie kształcenia językowego. Krajoznawstwo jako dyscyplina¹ pokrewna glottodydaktyce ma charakter interdyscyplinarny, a tym samym wykazuje szereg powiązań z innymi dziedzinami wiedzy, których przedmiotem badań jest człowiek i otaczające go środowisko, m.in. z geografią, socjologią, ekonomią czy historią. Mając świadomość, iż działanie językowe odbywa się zawsze w kontekście społeczno-kulturowym, a sam język jest elementem kultury, nie sposób wyobrazić sobie obecnie efektyw-

1 O ile inne dziedziny pokrewne, np. językoznawstwo, psycholingwistyka posiadają niekwestionowany status samodzielnych dyscyplin naukowych, o tyle wciąż toczy się spór o to, czy krajoznawstwo (wiedza o kraju) może być postrzegane w kategorii niezależnej dyscypliny naukowej czy jedynie ma być swego rodzaju zasadą realizowaną w procesie uczenia się i nauczania języka obcego, czy też jedynie określeniem na pewien zbiór informacji o danym kraju. W literaturze przedmiotu wciąż jeszcze brak jednolitej terminologii na niemieckie określenie *Landeskunde*. Najczęściej tłumaczy się je jako krajoznawstwo lub wiedza o kraju (przypis autora).

nego uczenia się i nauczania języków obcych bez uwzględnienia treści krajoznawczych.

Nie ulega wątpliwości, że historia², zajmuje ważną pozycję wśród innych dyscyplin pomocniczych krajoznawstwa. Należy jednocześnie przypomnieć, iż działania zmierzające do włączenia treści historycznych w proces uczenia się i nauczania języka mają niedługą tradycję w praktyce dydaktycznej. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż wcześniejsze podejścia w krajoznawstwie, poprzez ustanawianie zbyt wąskiej definicji kultury, wykluczały niejako uwzględnianie treści historycznych. W podejściu kognitywnym kulturę pojmowano jako literaturę i sztukę „wysoką”. Z kolei w podejściu komunikacyjnym definiowano ją jako zjawiska życia codziennego (Weiman & Hosch, 1993: 516). Dopiero dzięki podejściu interkulturowemu zrozumiano, że poznawanie innej kultury bez znajomości choćby podstawowych treści historycznych jest ostatecznie niepełne, a włączenie tematyki historycznej w proces uczenia się i nauczania języka umożliwiłoby zrozumienie wielu aktualnych zjawisk i wydarzeń (Schmidt & Schmidt, 2007: 418). Mając to na uwadze, można stwierdzić, że relacja pomiędzy krajoznawstwem a historią ma charakter pragmatyczny. Krajoznawstwo posługuje się nią jako dyscypliną pomocniczą, by połączyć przeszłość ze współczesnością.

Rola treści historycznych w procesie glottodydaktycznym

Podczas lekcji języka obcego teraźniejszość jest dla krajoznawstwa punktem odniesienia. Zaznajamianie uczniów z treściami krajoznawczymi ma na celu m.in. zmniejszenie bądź przewyciężenie dystansu między kulturą a rzeczywistością własnego kraju i kraju języka docelowego (Weimann

² W artykule historia rozumiana jest wg definicji zawartej w encyklopedii Brockhaus (1997: 427) jako przebieg i związek wszystkich wydarzeń w czasie i przestrzeni, proces rozwoju ludzkiego społeczeństwa jako całości i jego indywidualów, a zatem spłot powiązań między ludźmi od początków ich istnienia aż do bezpośredniej teraźniejszości, w szczególności polityczne, ekonomiczne, ideologiczne, społeczne i kulturowe formowanie się ludzkiej egzystencji (tłumaczenie autora: „Der Ablauf und Zusammenhang des gesamten Geschehens in Zeit und Raum, der Entwicklungsprozess der menschlichen Gesellschaft als Ganzes und ihrer Individuen, also das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen den Menschen von den Anfängen ihres Daseins bis zur unmittelbaren Gegenwart, besonders die politische, ökonomische, ideologische, soziale und kulturelle Ausformung der menschlichen Existenz”).

& Hosch, 1991: 137). To właśnie historia jako dziedzina, która przybliża epoki i narody, a także stawia pytanie nie tylko o to jak było, lecz także dlaczego tak się działo i jak doszło do stanu obecnego (Winkler, 2011), umożliwia realizację tego zadania. Włączenie historii do procesu glottodydaktycznego może przynieść wiele korzyści. Warto w tym miejscu odnieść się do słów ojca historii Cycerona, który o historii mawiał, że jest „świadkiem czasów, światłem prawdy, życiem pamięci, nauczycielką życia, zwiastunką przyszłości” (łac. *testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*) (za: Koselleck, 1975: 641). Niemiecki historyk Nipperdey (1991: 11-23) w swoich esejach korespondował ze słowami rzymskiego filozofa i podkreślał, że historia uczy nas rozumienia obecnej rzeczywistości, dostarczając podstaw do interpretacji zdarzeń na świecie, objaśnia wspomnienia, na podstawie zdarzeń przeszłych pozwala antycypować przyszłość, umożliwia narodom budować swoją tożsamość w oparciu o wspólną przeszłość, dostarcza informacji o tym, kim jest człowiek, pokazując kim był wcześniej i co przeżył. Ten niewątpliwie ogromny potencjał treści historycznych stwarza możliwość realizacji wielu zadań w edukacji językowej. Na podstawowe funkcje historii w procesie glottodydaktycznym wskazuje w sposób następujący 13. teza dokumentu ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990: 307): „Krajoznawstwo jest w znacznym stopniu też historią w teraźniejszości. Stąd wynika konieczność, by na lekcji języka niemieckiego zajmować się także tematami i tekstami historycznymi. Takie tematy powinny udzielać wyjaśnienia odnośnie do związków między przeszłością, teraźniejszością a przyszłością, różnych ocen wydarzeń historycznych, jak również historycznego wymiaru tych ocen”³. Z tego postulatu wynika, iż odniesienie się do tematyki historycznej podczas zajęć z języka obcego ma ułatwić orientację w rzeczywistości kraju języka docelowego czy też postrzeganie aktualnych wydarzeń. Włączenie treści historycznych do procesu glottodydaktycznego ma umożliwić zrozumienie codzienności, kultury obcego kraju oraz udzielić odpowiedzi

3 Tłum. autora: „Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.“

na pytania: dlaczego i w jaki sposób doszło do obecnej sytuacji (Maijala, 2006: 16). Z drugiej strony dostarcza ono również okazji do dyskusji na temat opinii czy ocen dotyczących różnych wydarzeń historycznych, dzięki czemu umożliwia wsparcie i rozwój relatywistycznego i refleksyjnego myślenia przejawiającego się m.in. w kształtowaniu świadomości własnych przekonań i lepszej komunikacji z innymi (Koreik, 1995: 53).

W literaturze przedmiotu podkreśla się niejednokrotnie, by nie ograniczać omawiania tematów historycznych podczas zajęć z języka obcego jedynie do przekazywania faktów i dat. Budowanie wiedzy historycznej uczniów w procesie glottodydaktycznym nie powinno być celem samym w sobie, lecz środkiem do celu (niemniej jednak, ma ono również istotne znaczenie). Zdobyte w ten sposób informacje mogą pomóc w rozwoju zdolności postrzegania rzeczywistości, wzmocnić chęć poznania obcych realiów, dać podstawę do porównania kultur, rewizji stereotypów i uprzedzeń, budowania postawy otwartości względem obcej kultury i w ten sposób wesprzeć kształtowanie się kompetencji interkulturowej. Dodatkowo historia, dzięki temu, że może stać się inspirującym przedmiotem rozmowy, przyczynia się do rozwoju kompetencji komunikacyjnej (Lenger-Sidiropoulou, 2008: 29). Dobrym przykładem są tu wątki historyczne zawierające luki, które stwarzają szansę na kreatywne działania językowe. Podczas zajęć z języka obcego można podjąć próbę ich wypełnienia (Schradler, 2003: 197).

Nie jest łatwo ocenić, na ile możliwe jest powodzenie w realizacji tych zadań. Należy jednak pamiętać, że zależy ono w dużej mierze m.in. od kompetencji nauczyciela, motywacji, zaangażowania oraz wiedzy uczniów i nauczyciela, doboru tematów i materiałów czy sposobu przekazu.

Wybór treści historycznych i sposób ich prezentacji

Pomimo rosnącego zainteresowania tym aspektem kształcenia krajoznawczego, wciąż jeszcze wiele trudności przysparza praktyczne włączenie treści historycznych w proces glottodydaktyczny. Może być to spowodowane nieświadomością ich znaczenia w procesie kształcenia językowego i kryteriów doboru materiału, mnogością źródeł, problemami związanymi z ich dydaktyzacją czy też niewystarczającymi podstawami merytorycznymi wśród uczniów i nauczycieli (Schmidt & Schmidt, 2007: 420).

Niewątpliwie dobór tematyki może silnie determinować powodzenie w pracy z treściami historycznymi w procesie uczenia się i nauczania języka obcego. Zaleca się, by przy selekcji tematów i pomocy dydaktycznych rozważyć, na ile możliwe stanie się objaśnienie aktualnej rzeczywistości za ich pośrednictwem, a zatem uwzględnić ich istotność dla wyjaśnienia teraźniejszości, powiązanie ze współczesnością (Koreik, 1995: 63). Jak wspomniano wyżej, współczesne realia stanowią w dydaktyce krajoznawstwa punkt wyjścia. Stwarza to szansę, by wzbudzić wśród uczniów zainteresowanie historią, ukazując im jak dzięki wiedzy o przeszłości mogą lepiej zrozumieć otaczający ich świat⁴ (Weimann & Hosch, 1991: 137). Nie bez znaczenia przy wyborze treści jest również miejsce nauczania, pochodzenie uczniów, narodowa homo — lub heterogeniczność grupy. Tam gdzie np. w wyniku bliskości położenia geograficznego, działań wojennych czy kolonizacji dochodziło do splotu dziejów państw, te wspólne fragmenty historii również powinny zostać włączone w program kształcenia krajoznawczego. Poza tym na wybór treści i materiałów mogą wpływać takie czynniki, jak motywacja uczniów do uczenia się historii i języka, poziom językowy uczniów, wiek, kwalifikacje zawodowe nauczyciela, znajomość historii wśród uczniów czy także możliwości przedstawienia danego zagadnienia i ujęcia w formie materiału dydaktycznego (Koreik, 2001: 1273).

Źródła historyczne są tak różnorodne i liczne, że trudno wymienić je wszystkie. Do tych najczęstszych należą: źródła tekstowe (np. akta, dzienniki, zeznania świadków, biografie, listy, kroniki, ulotki, gazety, dzieła literackie czy wreszcie e-mail, blog lub strony internetowe), źródła dźwiękowe (np. nagrania zeznań, wywiadów z naocznymi świadkami wydarzeń, audycje radiowe, piosenki), źródła wizualne (np. znaczki, monety, kartki pocztowe, mapy, fotografie, rzeźby, obrazy, pomniki, ilustracje, plakaty) oraz źródła audiowizualne (np. audycje telewizyjne, filmy, nagrania video) (Erdmenger, 1996: 7-10).

4 Dla potrzeb nauki języka niemieckiego mogą to być takie tematy, jak np. podział i zjednoczenie Niemiec po II wojnie światowej, wojna trzydziestoletnia np. by zrozumieć genezę powstania krajów związkowych, strukturę wyznaniową w społeczeństwie (przypis autora)

Historia krajów niemieckojęzycznych na lekcji języka niemieckiego — prezentacja wyników ankiety

W ostatniej dekadzie, w szczególności w obszarze nauczania języka niemieckiego jako obcego, można zauważyć wzrost zainteresowania tematyką treści historycznych w procesie uczenia się i nauczania języka obcego, w szczególności w odniesieniu do miejsc pamięci (niem. *Erinnerungsorte*). Na gruncie polskim to zagadnienie jest wciąż bardzo słabo rozpoznane. Ten stan rzeczy stanowił główny bodziec do przeprowadzenia badań empirycznych. Miały one na celu udzielenie odpowiedzi na pytania o to: w jakim stopniu i w jaki sposób treści historyczne dotyczące historii krajów niemieckojęzycznych są włączane w proces kształcenia językowego na lekcji języka niemieckiego na poziomie szkoły średniej w Polsce, przy użyciu jakich materiałów dydaktycznych i źródeł historycznych prezentuje się historię, jakie są oczekiwania uczniów odnośnie do omawiania tematów historycznych podczas lekcji języka niemieckiego, jak uczniowie oceniają znaczenie historii, czym dla nich jest historia i czy wykazują zainteresowanie tą dziedziną wiedzy oraz na ile znane są im fakty i postaci z dziejów krajów niemieckojęzycznych.

Jako narzędzie badawcze posłużyła anonimowa ankieta skonstruowana na potrzeby tego badania. Składała się ona z 9 pytań, w tym 3 zamkniętych (pytania nr 3, 4 i 6) i 6 otwartych. Pytania od 1 do 3 dotyczyły ogólnego zainteresowania historią oraz jej znaczenia w życiu, 4 oraz 5 pytały o zainteresowanie historią krajów niemieckojęzycznych oraz o fakty i postaci, pozostałe zaś o sposób prezentowania i zakres treści historycznych podczas zajęć szkolnych z języka niemieckiego oraz o preferencje uczniów związane z tą tematyką.

Ankiety przeprowadzono wśród 76 uczniów trzecich klas liceów ogólnokształcących w Poznaniu (VI Liceum Ogólnokształcące im. Ignacego Paderewskiego — 32 ankiety, III Liceum Ogólnokształcące im. Jana Kantego — 25 ankiet, XXI Liceum Ogólnokształcące im. Władysława Andersa — 19 ankiet), w których język niemiecki był nauczany jako pierwszy język obcy. Kwestionariusz skierowano do uczniów klas maturalnych, ponieważ dysponują oni najbogatszym doświadczeniem w obszarze szkolnego kształcenia językowego i historycznego, dzięki czemu są w stanie pełniej odnieść

się do swoich doświadczeń. Poniżej zostały zaprezentowane wyniki badania według układu pytań w ankiecie.

1. Co oznacza dla ciebie pojęcie „historia”? Proszę krótko opisać. Zamieszczenie tego pytania w ankiecie miało na celu sprawdzenie, jak uczniowie definiują historię. Mimo iż ankietowani byli proszeni o podanie tylko jednej definicji, niektórzy respondenci objaśnili to pojęcie na kilka różnych sposobów, stąd wynik końcowy w poniższej tabeli nie jest równy 100%.

Definicja historii wg uczniów	% odpowiedzi
nauka o wydarzeniach przeszłych	77%
przedmiot szkolny	11%
nudna nauka	11%
hobby/przedmiot zainteresowania	7%
część naszego życia/dziedzictwo narodowe	7%
wiedza, która wyjaśnia teraźniejszość	5%
daty i wydarzenia	4%
proces zataczający krąg	2%

Tabela 1.

Znaczenie pojęcia historia według ankietowanych

Jak wynika z powyższej tabeli, pojęcie „historia” przez zdecydowaną większość uczniów jest rozumiane jako pewna nauka o wydarzeniach przeszłych, następnie jako przedmiot szkolny oraz nudna nauka. Tylko nieliczni zwracają uwagę na funkcję wyjaśniającą historii.

2. Czy uważasz, że historia jest ważna w życiu? Proszę uzasadnić swoją odpowiedź.

W odpowiedzi na to pytanie 90% uczniów udzieliło odpowiedzi pozytywnej, a 10% negatywnej. Poniższa tabela przedstawia uzasadnienia obu wariantów odpowiedzi.

Uzasadnienia odpowiedzi pozytywnej	90%
wyjaśnia teraźniejszość	38%
buduje narodową tożsamość	24%
pozwała uniknąć błędów naszych przodków	21%
wpływa na postrzeganie świata	4%
przypomina o bohaterskich czynach naszych przodków	3%
Uzasadnienia odpowiedzi negatywnej	10%
należy koncentrować się na przyszłości, przeszłość nie ma znaczenia	5%
bezużyteczna wiedza	3%
brak uzasadnienia	2%

Tabela 2.

Argumenty uzasadniające i negujące znaczenie wiedzy historycznej według ankietowanych

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż zdecydowana większość uczniów docenia znaczenie wiedzy historycznej w życiu codziennym i potrafi właściwie zdefiniować jej rolę. 38% uczniów wskazało na wyjaśniającą funkcję historii. Oznacza to, iż są oni świadomi tego, że współczesność jest rezultatem zdarzeń przeszłych, a historia może stanowić kod do zrozumienia wielu zjawisk i wydarzeń teraźniejszych. 24% ankietowanych uzasadniło swoją odpowiedź tym, iż historia pokazuje im korzenie, początki i stadia rozwoju ich narodu, a dzięki temu pomaga budować tożsamość narodową. Kolejnych 21% uczniów wskazało na edukacyjny walor wiedzy historycznej, na historię jako nauczycielkę życia, która pozwala uczyć się na niepowodzeniach przodków i czerpać z ich doświadczeń. Należy podkreślić, iż jedynie 10% zanegowało ważność i przydatność wiedzy historycznej w życiu, co w odniesieniu do całości, jest wynikiem pozytywnym.

3. Czy chętnie uczysz się historii?

To pytanie pokazało, iż pomimo że uczniowie są świadomi roli, jaką odgrywa wiedza historyczna i korzyści wynikających z jej posiadania, nie są zainteresowani nauką tych treści. 55% uczniów udzieliło na to pytanie odpowiedzi negatywnej, a pozostałe 45% odpowiedzi pozytywnej.

4. Czy interesujesz się historią krajów niemieckojęzycznych?

Na to pytanie zdecydowana większość, gdyż aż 84% uczniów, odpowiedziało przecząco a jedynie 16% w sposób twierdzący.

5. Proszę wymienić trzy Twoim zdaniem najważniejsze wydarzenia i postaci z historii Niemiec, Austrii i Szwajcarii.

To pytanie zostało zadane w celu sprawdzenia podstawowej wiedzy uczniów z zakresu historii krajów niemieckojęzycznych. Jak już wspomniano wyżej, wzbogacanie wiedzy historycznej nie jest celem nadrzędnym podczas lekcji języka obcego, niemniej jednak solidne podstawy teoretyczne są kluczowe dla rozwijania kompetencji interkulturowej, dlatego też tak ważnym jest, by wiedza historyczna uczniów była na należyтым poziomie. Ankieta pokazała, iż żaden z 76 uczniów nie zdołał poprawnie i kompletnie wykonać tego polecenia. Najmniej trudności przysporzyła ankietowanym część dotycząca historii Niemiec, następnie Austrii, najwięcej zaś Szwajcarii. W przypadku tego kraju żaden z uczniów nie był w stanie wymienić 3 lub 2 postaci oraz faktów. Za ledwie 28% ankietowanych przywołało postać Jana Kalwina, a 17% wymieniło neutralność tego kraju podczas II wojny światowej jako wydarzenie historyczne. Warto jednocześnie zaznaczyć, iż badani uczniowie wskazywali wyłącznie na tę osobę i ten fakt z dziejów Szwajcarii.

W przypadku historii Austrii większą trudnością okazało się wymienienie postaci niż wydarzeń. Żaden z uczniów nie zdołał nazwać trzech znanych osób, a za ledwie 7% wymieniło prawidłowo 3 zdarzenia z dziejów tego kraju. 13% uczniów udzieliło poprawnej odpowiedzi, wymieniając poprawnie po 2 wydarzenia i 12% po 2 nazwiska. Odpowiednio 25% potrafiło nazwać jedno wydarzenie i 21% jedną postać. Ponad połowa uczniów nie udzieliła w tej części żadnej odpowiedzi. Poniższa tabela prezentuje procentowy rozkład udzielonych odpowiedzi:

Wydarzenia z historii	%		%
Austrii	odpowiedzi	Postaci z historii Austrii	odpowiedzi
udział w rozbiorach Polski	26%	Adolf Hitler	39%
Kongres Wiedeński	26%	Wolfgang Amadeusz Mozart	27%

bitwa pod Wiedniem	15%	Franciszek Ferdynand Habsburg	13%
zamach na księcia Franciszka Ferdynanda w Sarajewie	13%	Klemens von Metternich	6%
powstanie monarchii austro-węgierskiej	13%	Józef II	6%
przyłączenie Austrii do Rzeszy	5%	Georg Friedrich Haendel	6%
józefinizm	2%	Franz Kafka	3%

Tabela 3.

Wydarzenia i postaci z historii Austrii wskazane przez uczniów biorących udział w badaniu

Na podstawie tabeli 3. można zauważyć, że uczniowie najczęściej wskazywali na te zdarzenia, które miały bezpośrednie odniesienie do historii Polski. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż Adolf Hitler był najczęściej wymienianą postacią oraz to, iż wśród wymienionych osób znaleźli się wybitni przedstawiciele muzyki (W.A. Mozart, G.F. Haendel) i literatury (Franz Kafka). Postaci wymienione przez uczniów w większości przypadków są głównymi bohaterami wydarzeń, które uczniowie uznali za najważniejsze.

W oparciu o odpowiedzi dotyczące historii Niemiec można stwierdzić, iż ta część przysporzyła uczniom najmniej trudności, co świadczy o tym, iż historia Niemiec jest im najbardziej znana. Aż 40% ankietowanych potrafiło prawidłowo wskazać po 3 wydarzenia i 38% po 3 postaci. 22% uczniów nazwało 2 wydarzenia, a 21% podało 2 postaci i odpowiednio 12% i 17% pytanym wymieniło 1 wydarzenie i 1 postać. Poniższe tabele prezentują procentowy rozkład uzyskanych odpowiedzi.

	%		%
Wydarzenie z historii Niemiec	odpowiedzi	Postaci z historii Niemiec	odpowiedzi
wybuch II wojny światowej	35%	Adolf Hitler	42%
zjednoczenie Niemiec po II wojnie światowej i upadek muru berlińskiego	21%	Marcin Luter	14%
reformacja	10%	Otto von Bismarck	10%
bitwa pod Grunwaldem	5%	Otton III	8%

przegrana I wojna światowa	5%	Ulrich von Jungingen	6%
Zjazd Gnieźnieński	4%	Benedykt XVI	3%
przejęcie władzy przez Adolfa Hitlera	4%	Fryderyk Wilhelm I	3%
podział Niemiec po II wojnie światowej	4%	Joseph Goebbels	3%
uczestnictwo w rozbiorach Polski	4%	Konrad Adenauer	3%
Kulturkampf 1871-1878	3%	Hermann Goering	3%
zjednoczenie Niemiec w 1871	2%	Angela Merkel	2%
hołd pruski	1%	Willy Brandt	2%
I wojna światowa	1%	Albrecht Hohenzollern	2%
pakt o nieagresji z 1939 r.	1%	Heinrich Himmler	2%

Tabela 4.

Wydarzenia i postaci z historii Niemiec wskazane przez uczniów biorących udział w badaniu

Podobnie jak w przypadku historii Austrii, również i tutaj można zaobserwować korelację pomiędzy wymienionymi nazwiskami a wydarzeniami, a także znaczne powiązanie większości wydarzeń i postaci z historią Polski (8 z 14 wymienionych faktów wykazuje bezpośredni związek z dziejami Polski). Daje się także zauważyć wyraźne zróżnicowanie odpowiedzi dotyczących historii Niemiec, co rzeczywiście może świadczyć o tym, iż jest ona znana uczniom znacznie lepiej aniżeli historia Szwajcarii czy Austrii. Niemniej jednak można stwierdzić, że niezwykle długa historia państwa niemieckiego kojarzy się większości ankietowanych z dwunastoma latami rządów nazistów. Nie dziwi fakt, iż wyraźna większość uczniów wskazała jako najważniejszą postać Adolfa Hitlera, a II wojnę światową jako najtragiczniejsze wydarzenie minionego stulecia, które wywarło ogromny wpływ na losy świata i wciąż żyje w pamięci Polaków.

6. Czy na zajęciach z języka niemieckiego w Twojej klasie są omawiane tematy dotyczące historii krajów niemieckojęzycznych?

Pytanie to miało na celu zbadanie, czy tematyka historyczna jest omawiana podczas lekcji języka niemieckiego. Uzyskane wyniki prezentuje poniższa tabela.

Częstotliwość omawiania tematów historycznych na lekcji języka niemieckiego	% odpowiedzi
bardzo często	0%
często	0%
czasami	20%
rzadko	13%
bardzo rzadko	29%
nigdy	38%

Tabela 5.

Częstotliwość omawiania tematów historycznych na lekcji języka niemieckiego

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można stwierdzić, iż treści historyczne są bardzo rzadko włączane w proces glottodydaktyczny w przebadanych klasach. W nieco ponad jednej trzeciej przypadków historia na lekcji języka niemieckiego jest całkowicie pomijana. Oczywiście ocena tego jak często omawiany jest jakiś temat jest względna i przez każdego ucznia może być to odczuwane inaczej, jak również potrzeba odnoszenia się do treści historycznych może zależeć od programu nauczania, postawionych celów, czasu przeznaczanego na nauczanie, poziomu językowego czy zainteresowań uczniów. Nie zmienia to jednak faktu, że żadna z ankietowanych osób nie zaznaczyła odpowiedzi „bardzo często” oraz „często”.

- Jeżeli na lekcji języka niemieckiego w Twojej klasie są prezentowane i omawiane treści historyczne dotyczące krajów niemieckojęzycznych, to przy pomocy jakich mediów jest to realizowane? Proszę zaznaczyć wszystkie media, które były w tym celu wykorzystane.

Poniższa tabela prezentuje rozkład odpowiedzi dotyczących wykorzystywanych materiałów dydaktycznych i źródeł treści historycznych na lekcji języka niemieckiego w ankietowanych klasach. Należy zaznaczyć, iż na pytanie to odpowiadali jedynie ci uczniowie, którzy w pytaniu poprzednim nie zaznaczyli odpowiedzi „nigdy”, czyli 47 uczniów (62%).

Materiały wykorzystywane do prezentacji treści historycznych	% odpowiedzi
teksty z podręcznika	28%
zdjęcia z podręcznika	18%
teksty literackie	8%
nagrania na kasecie/CD	7%
diagramy	6%
plakaty	6%
mapy	5%
strony WWW	5%
filmy	4%
nagrania wideo	3%
przedmioty autentyczne	3%
audycje TV	3%
audycje radiowe	2%
ulotki	1%
autentyczne teksty historyczne	1%

Tabela 6.

Materiały wykorzystywane do prezentacji treści historycznych

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, iż tematy historyczne są prezentowane i omawiane głównie na podstawie tekstów i zdjęć z podręcznika. Tylko nieliczne osoby wskazały media innego typu, głównie źródła graficzne i teksty literackie. Przyczyn tego można upatrywać w tym, że użycie materiałów innych niż podręcznik jest znacznie bardziej pracochłonne, gdyż muszą one zostać uprzednio poddane opracowaniu. Jak już wcześniej wspomniano, wciąż brakuje wskazówek dotyczących zarówno wyboru źródeł historycznych, jak i ich dydaktyzacji, co może rodzić obawy nauczycieli przed korzystaniem z innych materiałów niż podręcznik. Nie ulega wątpliwości, że podręcznik odgrywa znaczącą rolę w dostarczaniu treści historycznych, dlatego niezwykle ważnym jest, by zawarte w nim informacje były wolne od uprzedzeń, rzetelne i prawidłowe.

8. Jakie zagadnienia historyczne dotyczące krajów niemieckojęzycznych były dotychczas omawiane na lekcjach języka niemieckiego w Twojej klasie?

Tabela 7. udziela informacji o tematach, które były dotychczas omawiane w ankietowanych klasach. Należy zaznaczyć, iż do odpowiedzi na to pytanie uprawniona była zmniejszona grupa 47 uczniów, którzy w pytaniu nr 6 nie zaznaczyli odpowiedzi „nigdy”, przy czym 8 z nich nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Zagadnienia z historii krajów niemieckojęzycznych omawiane podczas lekcji języka niemieckiego	% odpowiedzi
mur berliński	34%
biografie znanych osób (G. Grass, R. Koch, W.A. Mozart, A. Merkel)	15%
historia landów, niemieckiego federalizmu	9%
II wojna światowa	8%
zabytki historyczne w Niemczech	6%
aktualna historia polityczna Niemiec	4%
reformacja	3%
historia niemieckiego przemysłu	2%
brak odpowiedzi	19%

Tabela 7.

Zagadnienia z historii krajów niemieckojęzycznych omawiane na lekcji języka niemieckiego wskazane przez ankietowanych uczniów

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że wymienione tematy dotyczą tylko historii Niemiec. Na uwagę zasługuje fakt, iż każdy z tych tematów spełnia postulat odniesienia do rzeczywistości. Za ich pomocą można objaśnić wiele zjawisk społecznych występujących w Niemczech, np. na podstawie historii muru berlińskiego daje się wytłumaczyć m.in. wciąż obecny mentalny podział na Niemcy Wschodnie i Zachodnie, historia reformacji wyjaśnia religijną strukturę społeczeństwa, zaś historia niemieckiego przemysłu umożliwia zrozumienie tematyki imigrantów w Niemczech oraz potęgi gospodarczej tego kraju. Warto zaznaczyć, że w pewnym stopniu konfrontuje się też uczniów z biografiami sławnych postaci historycznych,

przedstawicieli różnych dziedzin życia. W ten sposób realizuje się postulowaną przez Weimanna i Hoscha (1991: 138) zasadę prezentacji wydarzeń historycznych z perspektywy ich uczestników i świadków.

9. Jakie kwestie dotyczące historii krajów niemieckojęzycznych powinny być Twoim zdaniem omawiane na lekcji języka niemieckiego? Proszę je wymienić.

Ostatnie pytanie miało na celu zbadanie preferencji uczniów odnośnie do tematów dotyczących historii Niemiec, Austrii i Szwajcarii, które chcieliby chętnie omówić podczas zajęć z języka niemieckiego w swojej klasie. Poniższa tabela przedstawia propozycje uczniów.

Propozycja tematyki historycznej	% odpowiedzi
II wojna światowa	20%
II wojna światowa z perspektywy Niemców	6%
historia sztuki i literatury krajów niemieckojęzycznych	6%
najważniejsze informacje z najnowszej historii krajów niemieckojęzycznych	6%
wybrane aspekty historii Austrii i Szwajcarii	4%
wydarzenia, które miały wpływ na historię Polski i Europy	4%
wydarzenia, które miały wpływ na kształtowanie się świadomości narodowej obywateli tych krajów	4%
historia języka niemieckiego	1%
biografie znanych niemieckojęzycznych wynalazców i odkrywców	1%
brak propozycji bez uzasadnienia	20%
brak odpowiedzi uzasadniona stwierdzeniem, iż znajomość treści historycznych nie jest konieczna do rozwoju kompetencji komunikacyjnej	28%

Tabela 8.

Propozycje tematów historycznych na lekcję języka niemieckiego wskazane przez badanych uczniów

Pytanie to pozwoliło ustalić, iż mimo że uczniowie zdają sobie sprawę z ważnej roli historii w życiu, to wciąż jeszcze nie są świadomi korzyści, które mogą wynikać z włączenia tematyki historycznej do procesu ucze-

nia się języka niemieckiego. Świadczy o tym fakt, iż 28% respondentów nie podało żadnej propozycji uzasadniającej to stwierdzeniem, iż treści historyczne nie są ważne dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej a 20% nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Na podstawie powyższej tabeli można stwierdzić, że odpowiedzi uczniów charakteryzują się dużym stopniem ogólności. Daje się jednak wyraźnie zauważyć, iż uczniowie mają stale potrzebę odnoszenia się do tematu II wojny światowej.

Podsumowanie

Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów klas trzecich w wybranych poznańskich liceach ogólnokształcących pokazały, że tematy dotyczące historii krajów niemieckojęzycznych są poruszane na lekcjach języka niemieckiego w nieznacznym stopniu. Podstawę do ich omawiania stanowią teksty i fotografie zamieszczone w podręczniku, co zatem potwierdza istotną rolę tego medium w aspekcie omawiania treści historycznych na zajęciach z języka niemieckiego. Poza tym okazało się, że większość ankietowanych postrzega historię jako naukę o wydarzeniach przeszłych, a także jako nudny i trudny przedmiot szkolny, co najprawdopodobniej wpływa na to, iż uczą się jej niechętnie. Mimo, iż doceniają oni przydatność wiedzy historycznej w życiu i są świadomi, że pozwala ona im lepiej zrozumieć współczesną rzeczywistość, nie odczuwają potrzeby poruszania takiej tematyki na lekcjach języka niemieckiego, chyba że dotyczy ona kwestii II wojny światowej. Ponadto dało się zauważyć, że uczniowie znacznie lepiej orientują się w historii Niemiec aniżeli w dziejach Austrii czy Szwajcarii. Kończąc, należy jeszcze raz podkreślić, że glottodydaktyka odkryła potencjał treści historycznych stosunkowo niedawno, dlatego potrzeba jeszcze wiele pracy, by mógł on zostać w pełni wykorzystany w procesie uczenia się i nauczania języka obcego.

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* 1990. In: *Fremdsprache Deutsch* 3, 60-61.
- Brockhaus — die Enzyklopädie : in vierundzwanzig Bänden. Bd. 8.* 1996. Leipzig , Mannheim: F. A. Brockhaus.
- Erdmenger, M. 1996. *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Koreik, U. 1995. *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Koreik, U. 2001. Geschichte und Landeskunde. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H.-J. (eds). 2001: *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin: de Gruyter Verlag, 1273-1278.
- Koreik, U. 2009. Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. *Information Deutsch als Fremdsprache* 36(1): 3-34
- Koreik, U. 2012: *Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht — zur Arbeit mit historischen Quellen*. In: Hieronimus, M. (eds) 2012: *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, 1-13.
- Koselleck, R. 1975. Geschichte, Historie. In: Brunner, O., Conze, W. & Koselleck, R. (eds). 1975. *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett Verlag, 593-717.
- Lenger-Sidiropoulou, R.-M. 2008. Landeskunde und Geschichte im interkulturellen DaF-Unterricht am Beispiel des Themenbereichs Migration. *Zielsprache Deutsch* 35(1): 23-35.
- Majjala, M. 2006. Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache — am Beispiel des Nationalsozialismus. *Information Deutsch als Fremdsprache* 33(1): 13-30.
- Nipperdey, T. 1991. Neugier, Skepsis und das Erbe. Vom Nutzen und Nachteil der Geschichte für das Leben. In: Nipperdey, T. 1991. *Nachdenken über die deutsche Geschichte*. München: C. H. Beck, 7-24.
- Schmidt, S. & Schmidt, K. 2007. Erinnerungsorte — Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. *Information Deutsch als Fremdsprache* 34(4): 418-427.

- Schrader, H. 2003. Begegnung mit Geschichte im Fremdsprachenunterricht. In: Eckhert, J. & Wendt, M. (eds.) 2003. *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 195-207.
- Weimann, G. & Hosch, W. 1991. Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. *Zielsprache Deutsch* 22(3), 134-142.
- Winkler, H.-A. 2011. Wir sind rückwärts gekehrte Propheten. <http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/heinrich-winkler-ueber-historiker-wir-sind-rueckwaerts-gekehrte-propheten-a-751563.html>. Dostęp 15.05.2013.

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

PART 2 — Researching foreign language learning and teaching

Musical ability and its influence on foreign language pronunciation

Wpływ predyspozycji muzycznych na umiejętność wymowy w języku obcym

Agnieszka Połać
Uniwersytet Łódzki

Abstract

This paper aims at presenting the results of a study which addressed the issue of language aptitude with special attention to the influence that musical education exerts on foreign language pronunciation skills. The study was conducted on the basis of the Danish language and consisted of a task that pertained to the production of Danish words and phrases. The participants in the study were two groups of students: musicians from Academy of Music and non-musicians from The Institute of English Studies at the Łódź University. In the present paper the author discusses the results of the task concerning pronunciation skills of both groups of respondents, taking into consideration the point of view of an external consultant, who assessed the performances of the respondents. Moreover, the results of musicians will be juxtaposed with those gained by non-musicians in order to reveal the previously mentioned correlation between musical training and foreign language aptitude. On the basis of the obtained results, it can be concluded that this research indicates that musical and linguistic skills are interconnected.

Key words: musical aptitude, language aptitude, pronunciation skills.

Abstrakt

Artykuł przedstawia wyniki badania predyspozycji językowych, z uwzględnieniem istotnego wpływu jakości edukacja muzyczna ma na zdolność poprawnej wymowy języków obcych. Najważniejszym elementem badania był sprawdzian umiejętności wymawiania słów i zwrotów w języku duńskim. Wzięły w nim udział dwie grupy: studenci Akademii Muzycznej oraz niemający do czynienia z edukacją muzyczną studenci Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego. W niniejszym artykule omówione zostaną wyniki obu grup, z odwołaniem do opinii niezależnego konsultanta, który dokonał oceny nagranych wypowiedzi wszystkich studentów. Ponadto, aby wykazać wspomniany wcześniej związek edukacji muzycznej i predyspozycji do nauki języków obcych, rezultaty studentów Akademii Muzycznej oraz studentów Instytutu Anglistyki zostaną ze sobą zestawione. Uzyskane wyniki badań pozwalają zwrócić uwagę na silną współzależność muzycznych i językowych uzdolnień.

Słowa kluczowe: talent muzyczny, talent językowy, wymowa.

Music and language in the acquisition of L1 and L2

From the psychological and linguistic point of view, the interaction between acquisition of music and language begins at a very early stage of life (Fonseca-Mora, 2000). It has been established that the foetus perceives various acoustic signals in the womb. The studies conducted by Dr Alfred Tomatis showed that what the foetus can hear and react to is not limited to the heartbeat of its mother but it can also hear sensory information that comes from outside the uterus (ibid.). The studies revealed that five-month-old foetuses react to phonemes of language. By way of example, Carla Hannaford (1995; cited in Fonseca-Mora, 2000) depicts the following situation:

Using fibre optic cameras, Dr Alfred Tomatis discovered that the foetus will move a specific muscle, in the arm or leg for example, when it hears a specific phoneme. The particular muscle moved varies in each foetus stu-

died, but each time the same phoneme is sounded, the same muscle will move. This early connection of a muscle response to sound suggests the significance of anchoring sensory input with action for learning to occur. This sensory-motor response to phonemes allows the foetus to begin the process of learning language in utero. By twenty-four weeks... the foetus responds to music by blinking its eyes and moving as though dancing to a beat. (Hannaford, 1995: 36)

Therefore, it may be assumed that the process of learning sounds starts even before birth, and that leads to believe that sound perception is one of the earliest processes to develop (Fonseca-Mora, 2000).

Another study that indicated interaction between music and language was conducted by Mehler and Dupoux (1992). They wanted to find out the age at which a child will be able to identify its mother tongue. They recorded a perfect French/Russian bilingual speaker telling a story in both languages. Two groups of French babies were exposed to the stories: a group of four-day-old newborns and a group of two-month-old infants. Both groups distinguished their language. Mehler and Dupoux concluded that four-day-old newborns were capable of distinguishing the typical melodic contour of their language, but not the words, because when they were exposed to French-sounding sentences but with invented words; they also recognized it as their language (Fonseca-Mora, 2000). Fonseca-Mora (2000) continues stating that each language possesses its own intonation and rhythmic properties that may be distinguished even by very young infants. In other words, the study revealed that music is an important part of the process of language learning and it is melody not words that a child identifies at first.

According to James et al. (2002), infants are used to various melodies and rhythms to which they were exposed before birth. By way of example, it will be his or her mother's voice that an infant will identify and respond to most intensively at the very beginning of his or her life (Damstra-Wijmenga, 2009). Generally speaking, infants seem to be extremely sensitive to melody and it may be why they are able to distinguish between languages and speakers whose rhythmical patterns vary.

Taking into consideration the process of acquisition of a foreign language, the situation slightly differs as the individuals cannot receive any sonorous stimuli prenatally. The first foreign language auditory input appears in the classroom. Nevertheless, according to Fonseca-Mora et al. (2011: 101), “melodies and music in general, are present in the language teaching context as well.”

By and large, teacher talk in the foreign language classroom is to some extent similar to parental talk, to which young children are exposed when they learn the native language (Arnold & Fonseca-Mora, 2007). There exist a number of similarities between teacher talk and parental talk, namely the frequent use of repetition, formulaic expressions, expansions, preference for simplified vocabulary, change in voice volume, and modification of intonation contours (Fonseca-Mora et al., 2011). Berger and Schneck (2003: 689) argue that “humans are not thinking machines that feel, but rather, feeling machines that think”; thus it may be why speech melodies which act as indicators of emotions exert such a great impact on communication.

Music seems to be one of the most frequently used resources in foreign language classes. However, it is usually treated as an entertainment (Zybert & Stępień, 2009) due to the fact that music generally reduces students’ anxiety caused by their inability to speak or understand a target language (Fonseca-Mora et al., 2011). Zybert and Stępień (2009) state that the use of music in a language classroom should not be limited to recreational activities. They continue saying that most songs should be used as “an excellent pedagogical tool in language teaching” (Zybert & Stępień, 2009: 100). It has to be noted that songs may be really advantageous in foreign language learning as they bring authentic voices from other cultures, strengthen students’ pronunciation skills and provide an excellent opportunity to learn new vocabulary (ibid.). Jolly (1975) and Thain (2010) (cited in Fonseca-Mora, 2011) assume that songs may help develop all four skills: listening, speaking, reading and writing. Furthermore, songs are believed to activate both hemispheres of the brain. According to Brewer and Campbell (1991: 231), “music has the unique quality of integrating emotional, cognitive and psychomotor elements that activate and synchronise brain activity. Not

only does music relax and stimulate the listener simultaneously, it also educates learners with regard to listening sounds and refined architecture of sound”.

The study

The subsequent sections of this paper report on a research project whose paramount objective was to determine whether musical aptitude exerts any influence on foreign language pronunciation skills. It is anticipated that there is a relationship between musical talent and foreign language aptitude. It is hypothesised that among all of the respondents in the research, musicians will appear to be better at pronunciation than non-musicians.

Participants

Due to the fact that musical aptitude is a pivotal factor in this research, the author of the project resolved to ask two groups of subjects: musicians and non-musicians to participate. Hence, the research was conducted in two places: at the Institute of English Studies, University of Łódź and at Grażyna and Kiejstut Bacewicz Academy of Music in Łódź. In each of these places 16 students were asked to take part in the research, half of them male and half female.

The non-musicians were current or former students of English Philology in Łódź. The respondents' age varied from 23 to 26. They represented a high level of proficiency in English. It is vital to note that English Philology students should have a higher level of linguistic awareness.

For the very purpose of this research, musicians are deemed as people who graduated from a Music School and later on chose to study at the Academy of Music. When attending Music School, they played various musical instruments but they also had numerous musical classes such as ear training, history of music, choir or orchestra. They are people who are really well trained in music. Musicians are able to reproduce sounds, as they do it while playing instruments. They are assumed to have a good ear for music, which is assessed during ear training classes, where they write aural, sing both tonal and atonal pieces of music or repeat complicated rhythms. All

of these abilities may be of great importance considering not only musical but also linguistic abilities.

The musicians who took part in the research play various musical instruments such as the violin, piano, percussion, piano accordion, guitar, cello and saxophone. Their age varied from 20 to 26. None of them had had earlier exposure to the Danish language.

Materials and procedure

The instrument of the research was a questionnaire which also included some questions to collect demographic data. The main part of the questionnaire pertained to the foreign language pronunciation skills. There were 17 Polish equivalents of Danish words and short phrases which the respondents were instructed to repeat and record after listening to the recording. The only information that was given to the subjects before the research was that it related to the process of foreign language learning.

The words which respondents were supposed to record were selected by an external examiner, a native-speaker of Danish, and they varied in the level of difficulty. The sound for this task was recorded by the external examiner at a recording studio in Warsaw. The consultant was a 22-year-old woman who was born as well as brought up in Denmark but now lives in Warsaw. Nonetheless, she still stays up-to-date with what happens with the Danish language as she works for a Danish company and communicates with native speakers of this language on a daily basis.

As far as the task is concerned, it was indispensable to ask the examiner to assess the recordings. She was provided with the evaluation form and after listening to the recordings, she graded each recorded word of the 32 respondents on a 5-point scale ranging from 1 (*very weak*) to 5 (*very good — native like*).

Results and discussion

As depicted in Figure 1., concerning pronunciation of sounds, the musicians appear to have an advantage over the non-musicians.

In the group of musicians, the respondents' pronunciation of words was mostly assessed as good (103 words). Only when giving scores to musicians,

as the consultant stated, was their pronunciation assessed as very good (native like) (19 words). It is vital to note that she was not aware of whether people she assessed were musicians or non-musicians. What is more, the musicians' pronunciation of Danish words was stated to be mediocre 98 times. It seems to be visible that the pronunciation of the overwhelming minority of words (52) was graded as weak or very weak. In comparison, it is noticeable that the results of the non-musicians are definitely weaker. None of the non-musicians pronounced Danish words very well. Their pronunciation was many a time assessed as mediocre (121 times). Only in 37 cases was their pronunciation good. A large number of words was pronounced either weakly (75 words) or very weakly (39 words).

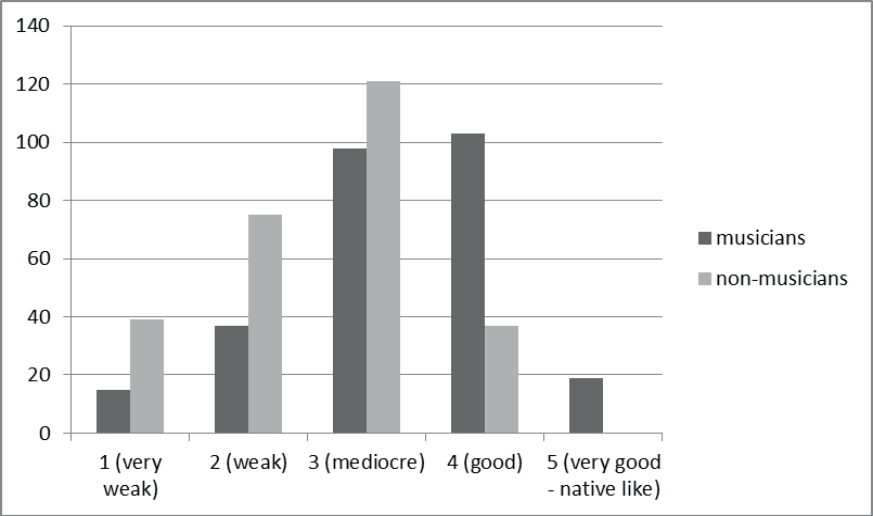


Figure 1.

The relation between musicians and non-musicians concerning pronunciation of Danish sounds

Such results seem to prove that students may benefit from their musical aptitude a lot in terms of foreign language pronunciation skills. However, there appeared some words that caused difficulties for musicians; nevertheless, on the whole they performed better than non-musicians when concerning pronunciation. The reason for such results is

possibly the fact that musicians in general have abilities to reproduce different sounds. While listening, musicians do not necessarily focus on the difficulty of unknown phrases but they hear the melody of the language. Furthermore, they all play musical instruments and are just trained in repeating numerous sequences of complicated rhythms and sounds. Due to the fact that they have to memorize extremely long pieces of music, it may be easier for them to remember the word in a foreign language and repeat it correctly.

The results of non-musicians may be poorer owing to the fact that their musical hearing is not so well developed. They may not have the ability to remember sounds, and they presumably find repeating unknown words difficult. Nevertheless, it seems surprising that the difference between the two groups of respondents should be so considerable. It is because of the fact that the group of non-musicians, being students of philology, trained in phonetics and having linguistic awareness, were expected to achieve slightly better results. However, it transpired that while considering foreign language pronunciation skills, musical aptitude seems to be an extremely important factor.

Figure 2. illustrates the relation of the results between male and female musicians. Although the results of both groups are satisfactory and the difference is not very large, male musicians appear to be slightly better than female musicians. It can be seen that males got more very weak marks than females; nonetheless, they were the only group whose pronunciation was assumed to be native-like (19 times).

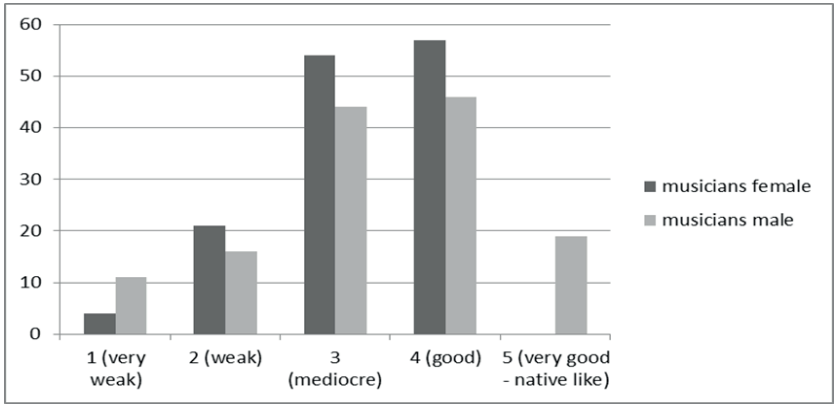


Figure 2.

The relation between male and female musicians concerning pronunciation

In contrast to the results of musicians, where both sexes performed quite well, while analysing the results of pronunciation of both male and female non-musicians, it can be observed that males got undeniably better scores (Figure 3.). Males' pronunciation was assessed to be good 27 times, while females pronounced Danish phrases well only 10 times. Moreover, it is also visible in the case of weak marks as females pronounced Danish words very weakly 27 times, while males got 11 very weak marks.

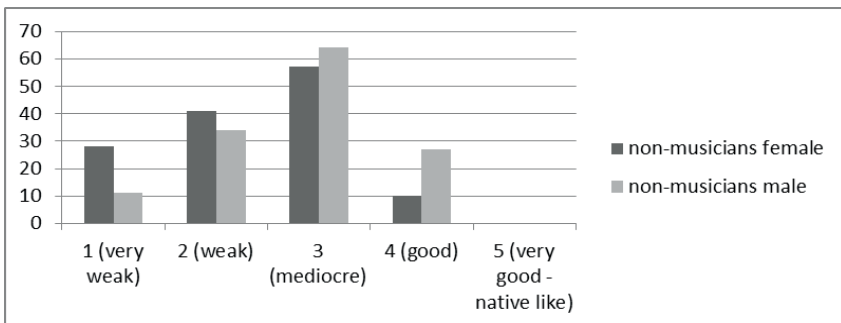


Figure 3.

The relation between male and female non-musicians concerning pronunciation

The results show that, in general, in the case of both musicians and non-musicians, male students gained higher scores than females. Due to the fact that in the case of musicians the difference between the results of males and females was not considerable, it may be assumed that there were some external factors which caused such a large discrepancy between the results of male and female non-musicians.

Figures 4. and 5. are graphical representations of the results obtained by both groups of respondents: musicians and non-musicians. Those graphs display the results concerning each of the 17 Danish words and phrases separately.

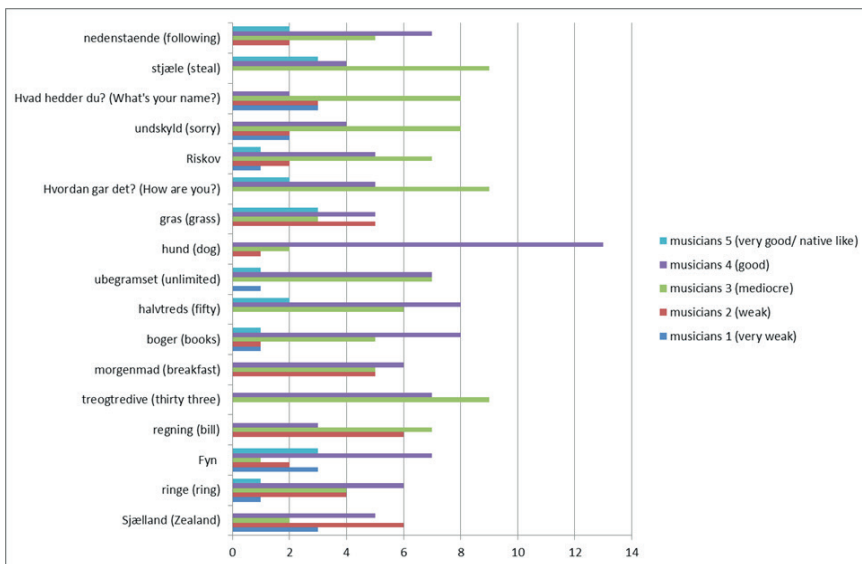


Figure 4.

The results of musicians concerning each of the 17 Danish words separately

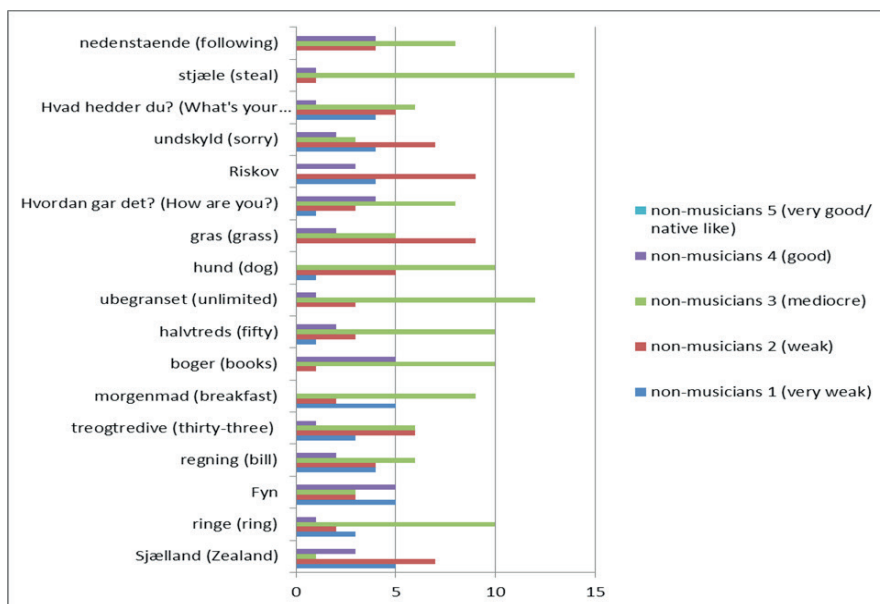


Figure 5.

The results of non-musicians concerning each of the 17 Danish words separately

While analysing both figures, it seems to be quite noticeable that musicians did better in pronouncing sounds.

First of all, it can be seen that only this very group's pronunciation was assessed to be native-like. The musicians performed very well while repeating 9 of the 17 words (*nedensteande*, *Riskov*, *hvordan gar det*, *gras*, *ubegramset*, *halvtreds*, *boger*, *Fyn* and *ringe*). Furthermore, the musicians' pronunciation was good in each of the 17 words that they were supposed to repeat. It is vital to note that many a time the number of well pronounced sounds outweighed the negative marks. In comparison to non-musicians (Figure 5.) it may be seen that not only their pronunciation was not good in the case of each of the Danish words but even if they performed quite well, the majority of the marks were weak.

Further evidence of the fact that musicians have an advantage over non-musicians concerning foreign language pronunciation skills is visible while comparing the results of very weak marks in both groups of respondents. The musicians' pronunciation was graded as very weak in the case

of only 8/17 words. What is more, the largest number of musicians whose pronunciation was stated to be very weak was three people per word. In contrast, non-musicians' pronunciation was assessed as very weak in the case of as many as 12/17 Danish words.

In the first task, among 17 words that the respondents recorded, there were some which will be further analysed. Some of those phrases were pronounced more poorly than others. It happened in the case of the word *gras* (grass). In the group of non-musicians there were 9 people whose pronunciation of this word was weak. In the case of 5 of them, this word's pronunciation was stated to be mediocre and only 2 people from this group pronounced the word *gras* (grass) well. Despite the fact that musicians did slightly better while pronouncing the word *gras* (grass), their results were also not satisfactory. The number of musicians who pronounced this word weakly was 5, as it was in the group of non-musicians. There were only 3 out of 16 musicians whose pronunciation of the word *gras* (grass) was assessed as good.

The reason why both groups of respondents found pronouncing this very word more difficult than others seems to be quite simple. The respondents are generally used to the English pronunciation of the word grass. The Danish equivalent *gras* is undeniably different in pronunciation; nevertheless, those words are similar to such an extent that the majority of the respondents, automatically, tried to pronounce this word as if it was an English one.

Another word whose pronunciation caused some troubles to both groups of respondents was the word *Sjaelland* (Zealand). In the case of this word, the situation was similar to the pronunciation of the word *gras* (grass) in a way that, on the whole, musicians did slightly better. Among musicians there were 3 people whose pronunciation was stated to be very weak, while in the group of non-musicians 5 of them performed very weakly. In the case of weak marks the results of the respondents from both groups were almost the same. Taking into consideration positive marks, 5 students' pronunciation from the group of non-musicians was assessed as good and among non-musicians 3 of them pronounced the word *Sjaelland* (Zealand) well. Here, such results may stem from the fact that this word was first on the list and that may be the reason why the respondents, de-

spite having listened to some Danish passages as well as to all words that appeared in the task before making a recording, found the sounds in the Danish language untypical, thus, not easy to repeat.

It seems to be interesting to point out that there was such a large discrepancy between musicians and non-musicians concerning their results in the case of the pronunciation of the word *hund* (dog). In the group of musicians, despite the fact that none of them got a very good mark for this very word, the pronunciation of most of them (13 students) was assessed as good, which was the best result in the whole task. Only 3 people from this group performed weakly or very weakly. Such good results are probably caused by the fact that the musicians' attitude towards the word *hund* (dog) was positive. This group of respondents found the pronunciation of this word funny which resulted in their great effort to say it correctly. Furthermore, even after the research they practised the pronunciation of this very word.

Due to the fact that in the group of musicians the results were so satisfactory, it seems to be difficult to say why among non-musicians the word *hund* (dog) was one of the phrases pronounced so poorly. First of all, none of non-musicians performed well. The pronunciation of 10 of them was assessed as mediocre and as many as 6 respondents performed weakly or very weakly. In the case of the word *hund* (dog), where the difference between the results of both groups of respondents was so meaningful, it seems to be evident that musicians took advantage of their musical talent a lot. The Danish equivalent of the English word *dog* is in no way similar. The pronunciation of the word *hund* may be challenging in a way that it is of paramount importance to say it quickly as this word is a short one and may be easily misunderstood with another Danish word *hun* (she) that is a little longer. Therefore, for musicians, trained in sounds and the length of sounds, it was obvious how to repeat this word as they paid more attention to the melody of the word. In contrast, non-musicians, who may focus on sounds less, probably did not hear the length of the word or even did not perceive this factor as really important. What is more, they do not have the ability to reproduce sounds developed and that may be the reason why the results of the non-musicians were so poor.

On the basis of the obtained results of the task that pertained to the foreign language pronunciation skills, it seems to be clear that musical aptitude exerts an influence on this process. The scores of the musicians who took part in the research were better probably owing to the fact that they had undergone really intensive musical training so far and they made an in-depth analysis of sounds when repeating Danish phrases. According to Kishon-Rabin et al. (2001), there are substantial differences in the organization of the brain when comparing musicians and non-musicians. What is more, such differences may be related to the fact that, as argued by Pantev et al. (1998), musicians are more sensitive to the types of sounds which non-musicians may not identify. Therefore, while participating in the research, musicians were undoubtedly more likely to pronounce the Danish phrases correctly as they heard every nuance of an unknown word.

Conclusion and pedagogical implications

The research study reported in this paper confirmed the assumptions that musicians deemed as people who possess some kind of a musical talent may take advantage of this capacity in terms of pronunciation skills in the context of foreign language learning. The research and its results may become a source of information for those who are interested in the correlation between language and music, and strictly speaking, the positive effects that music may exert on foreign language learning.

Apart from the wide knowledge of vocabulary and various grammatical structures that a good language learner should possess, it is vital to realize that one's pronunciation is also extremely important in the context of foreign language learning. While learning vocabulary or grammar is more about memorization or understanding, the process of learning pronunciation skills seems to be much more difficult. It may be easily observed by teachers that there are students who have this kind of natural talent to pronounce words correctly, and students whose pronunciation, even if practised, still leaves a lot to be desired. A number of researchers have conducted studies into the influence of music on foreign language pronunciation skills and it transpired that music may be really advantageous for the development of this ability.

While conducting the research, the author realized that people with highly developed musical abilities may benefit from them in terms of pronunciation skills. The obtained results suggest that it would be helpful for foreign language learners to practise their linguistic and musical skills at the same time. Bearing in mind that not all students appear to be interested in music to such an extent, it seems to be crucial to consider increasing the use of music in the language classroom. It is suggested that teachers should provide more listening tasks for students. Only while listening may students notice the unique melody of a language, and then, try to imitate the accent. It is important to note that songs that are used by teachers during classes should not be used randomly. The teachers should select them carefully so that students may listen to the correct pronunciation and learn new grammatical structures or vocabulary at the same time. A vital point to note is that not only should music be treated as some kind of entertainment for students, but one should also notice the great potential that music constitutes in terms of foreign language learning and, undeniably, take advantage of this tool.

References

- Arnold, J. & Fonseca-Mora, M.C. 2007. *Affect in teacher talk*. In Tomlinson, B. (ed.). 2007. *Language Acquisition and Development: Studies of First and Other Language Learners*. London: Continuum, 107-121.
- Berger, D. & Shneck, D. 2003. *The Use of Music Therapy as a Clinical Intervention for Physiologic Functional Adaptation*. *Journal of Scientific Exploration*. 17(4): 687-703.
- Brewer, C. & Campbell, D. 1991. *Rhythms of Learning: Creative tools for developing lifelong skills*. Tuscon: Zephyr Press.
- Damstra-Wijmenga, S.M. 2009. *The memory of the new-born baby*. *Midwives Chronicle*. 104(1238): 66-69.

- Fonseca-Mora, C. 2000. Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*. 54(2): 146-152.
- Fonseca-Mora, C., Toscano-Fuentes, C., and Wermke, K. 2011. Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*. 22(1): 101-118.
- Hannaford, C. 1995. *Smart Moves: Why learning is not all in your head*. Virginia: Great Ocean Publishers.
- James D., Spencer C.J., & Stepsis, B.W. 2002. Fetal learning: A prospective randomized controlled study. *Ultrasound in Obstetrics and Gynecology*. 20(5): 431-438.
- Jolly, Y. 1975. The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *Modern Language Journal*. 59(1): 11-14.
- Kishon-Rabin, L., Amir, O., Vexler, Y., Zaltz, Y. 2001. Pitch discrimination: Are professional musicians better than non-musicians? *Journal of Basic and Clinical Physiology and Pharmacology*. 12(2 Suppl): 125-143.
- Mehler, J. & Dupoux, E. 1992. *Nacer sabiendo*. Introduccion al. *Desarrollo Cognitivo del Hombre*. Madrid: Alianza.
- Pantev, C., Oostenveld, R., Engelien, A., Ross, B., Roberts, L.E., Hoke, M. 1998. Increased auditory cortical representation in musicians. *Nature*. 392(6678): 811-814.
- Thain, L.A. 2010. Rhythm, music, and young learners: A winning combination. In Stoke, A.M. (ed.). 2009. *Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 407-416.
- Zybert, J. & Stępień, S. 2009. Musical intelligence and Foreign Language Learning. *Research in Language*. 7: 99-111.

Polish learners' attitudes towards learning English pronunciation: revisited

Stosunek polskich uczniów do nauki wymowy języka angielskiego: analizując od nowa

Dorota Lipińska
Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego
i Języków Obcych w Katowicach

Abstract

It is widely agreed that acquisition of a sound system of a second language always presents a great challenge for L2 learners (e.g. Rojczyk, 2010). Numerous studies (e.g. Nowacka, 2010; Flege, 1991) prove that L2 learners whose first language has a scarce number of sounds, encounter difficulties in distinguishing L2 sound categories and tend to apply their L1 segments to new contexts. There is abundance of studies examining L2 learners' successes and failures in production of L1 and L2 sounds, especially vowels (e.g. Flege, 1992; Nowacka, 2010; Rojczyk, 2010). However, the situation becomes more complicated when we consider third language production. While in the case of L2 segmental production the number of factors affecting L2 sounds is rather limited (either interference from learners' L1 or some kind of L2 intralingual influence), in the case of L3 segmental production we may encounter L1→L3, L2→L3, L1+L2→L3 or L3 intralingual interference. This makes separation of L3 sounds a much more complex process.

The aim of this paper is to examine whether speakers of L1 Polish, L2 English and L3 German are able to separate new, L3 vowel categories from their native and L2 categories. The research presented in this article is a part of a larger project assessing production of L3 segments. This time

the focus is on German /y/. This vowel was chosen since it is regarded as especially difficult for Polish learners of German and it is frequently substituted with some other sounds. A group of English philology (Polish-English-German translation and interpretation programme) students was chosen to participate in this study. They were native speakers of Polish, advanced speakers of English and upper-intermediate users of German. They had been taught both English and German pronunciation courses during their studies at the University of Silesia. The subjects were asked to produce words containing analysed vowels, namely: P /u/, P /i/, E /uÉ/, E /iÉ/, E /ɪ/ and G /y/. All examined vowels were embedded in a /bVt/ context. The target /bVt/ words were then embedded in carrier sentences: *I said /bVt/ this time* in English, *Ich sag' /bVt/ diesmal* in German and *Mówię /bVt/ teraz* in Polish, in a non-final position. The sentences were presented to subjects on a computer screen and the produced chunks were stored in a notebook's memory as .wav files ready for inspection. The Praat 5.3.12 speech-analysis software package (Boersma, 2001) was used to measure and analyse the recordings. The obtained results suggest that L2 affects L3 segmental production to a significant extent. Learners find it difficult to separate all "new" and "old" vowel categories, especially if they are perceived as "similar" to one another and when learners strive to sound "foreign".

Key words: L3 pronunciation, L2 pronunciation, segmental production, vowels, L2 status.

Abstrakt

Przyswajanie systemu fonetycznego języka drugiego (J2) zawsze jest ogromnym wyzwaniem dla uczących się nowego języka (np. Rojczyk, 2010). Liczne badania (np. Flege, 1991; Nowacka, 2010) udowodniły, że w przypadku, gdy J1 uczących się nowego języka ma raczej ograniczoną liczbę dźwięków, wówczas osoby te mają problemy z odróżnianiem większej liczby nowych głosek i często zastępują je ojczystymi segmentami. Łatwo można znaleźć wiele badań dotyczących sukcesów i porażek w produkcji i percepcji nowych dźwięków przez uczących się J2 (np. Flege, 1992; Nowacka, 2010; Rojczyk, 2010), jednakże sytuacja staje się znacznie bardziej

skomplikowana w przypadku przyswajania języka trzeciego (J3). Podczas przyswajania języka drugiego liczba czynników wpływających na proces produkcji poszczególnych segmentów jest raczej ograniczona (może to być wpływ języka pierwszego lub też interferencja językowa wewnątrz J2), natomiast podczas przyswajania języka trzeciego ich liczba jest zdecydowanie większa ($J1 \rightarrow J3$, $J2 \rightarrow L3$, $J1+J2 \rightarrow L3$ lub procesy zachodzące wewnątrz J3). To wszystko sprawia, że przyswajanie systemu fonetycznego języka trzeciego jest procesem wyjątkowo złożonym.

Celem niniejszego artykułu było zbadanie czy rodzimi użytkownicy języka polskiego z J2 — angielskim i J3 — niemieckim, są zdolni do oddzielenia nowych, niemieckich kategorii samogłoskowych od tych polskich i angielskich. Badanie tu opisane jest częścią większego projektu mającego na celu ocenę produkcji samogłosek w J3. Tym razem opisana jest produkcja niemieckiego /y/. Samogłoska ta została wybrana ponieważ jest uważana przez uczących się języka niemieckiego za wyjątkowo trudną i często jest zastępowana innymi, podobnymi polskimi dźwiękami. Uczestnikami badania była grupa studentów filologii angielskiej, potrójnego programu tłumaczeniowego: polsko-angielsko-niemieckiego. Byli rodzimymi użytkownikami języka polskiego, zaawansowanymi użytkownikami języka angielskiego i średniozaawansowanymi użytkownikami języka niemieckiego. Przed przystąpieniem do badania, byli oni uczeni wymowy obu obcych języków. W trakcie badania musieli wyprodukować słowa zawierające wszystkie badane dźwięki, mianowicie: P/u/, P/i/, A/uÉ/, A/iÉ/, A /ɪ/ oraz N/y/. Wszystkie badane samogłoski były ukryte w kontekście /bSt/. Te słowa były następnie ukryte w zdaniach: *I said /bVt/ this time* po angielsku, *Ich sag' /bVt/ diesmal* po niemiecku oraz *Mówię /bVt/ teraz* po polsku. Wszystkie wypowiedzi zostały nagrane jako pliki .wav, a następnie poddane analizie akustycznej przy użyciu programu Praat (Boersma, 2001). Uzyskane wyniki pokazały jak trudne dla uczących się języków jest rozdzielenie „nowych” i „starych” samogłosek, zwłaszcza, gdy brzmią one podobnie, a mówiący starają się mówić „jak obcokrajowiec”.

Słowa kluczowe: wymowa w J3, wymowa w J2, produkcja segmentów, status języka drugiego.

Introduction

For many years, second/foreign languages have been considered as an irreplaceable tool for communication. Yet, in order to communicate successfully, a language user needs to be understood correctly and their speech must be intelligible to convey the intended message. And, as everybody is not only a speaker, but also a listener at the same time, all language users must be capable of understanding other people. To accomplish that aim, a set of rules must be obeyed (grammatical, lexical, but also pronunciation ones). These have to be applied especially when the speakers are from different language backgrounds (e.g. a native speaker of a given language and a non-native speaker or two non-native speakers from various countries) and they do not share the same or similar factors influencing their speech in a language being used (e.g. Littlewood, 1994). Although L2 learners care a lot about grammatical (syntactic) norms and errors at all stages of proficiency, they often forget that grammatical norm is not the only type of norm which ought to be taken into account if one wants to approximate the native, e.g. English, models, and they tend to disregard pragmatic, morphological, orthographic and phonetic norms (Sobkowiak, 2004). It is a common situation when L2 learners care less about proper articulation and usually pay more attention to comprehension skills and grammatical rules, especially when they have not been trained to discriminate major phonetic differences since the early stages of learning L2 (Eddine, 2011).

Acquisition of an L2 phonetic system

Unlike L2 learners, native speakers of a given language are equipped with the knowledge concerning all the necessary phonological rules of this language. This kind of knowledge is reflected in both recognition and production of sounds. Non-native language users, on the other hand, if they wish to be successful L2 learners, need to acquire this kind of knowledge in the process of SLA (Gass and Selinker, 2008). However, sound systems of various languages differ to a great extent and this task frequently may become very difficult, especially for learners after the age of puberty (e.g. Rojczyk, 2009; Rojczyk, 2010); it has also been observed that some learners never master target language pro-

nunciation at the satisfactory level (Littlewood, 1994). Moreover, it must not be forgotten that there is no ready phonological representation of L2 automatically available to a learner, and because of that every L2 learner must construct their own phonological representation of L2. Another problem is that the representation which learners construct can be different from the one constructed by native speakers of a target language (Ard, 1990).

What is more, certain L2 sounds are much more difficult to acquire than others. This has been confirmed by copious studies on SLA. A lot of difficulties which L2 learners encounter while learning some L2 sounds are thought to be connected with the influence of their L1 phonological knowledge. Although the popular assumption shared by non-linguists is that learning a given L2 segment is easier when it is similar to a corresponding L1 sound, research on L2 speech perception and production has proved that perceiving L2 sounds is not as simple as just deciding whether given segments in L1 and L2 are similar to each other or not. Apart from that, there are numerous linguistic and psychological factors contributing to the process of perception and production of L2 segments (Pilus, 2005).

Two models of speech perception and production

There are two most popular models of speech production and speech perception which predict what difficulties may be encountered by language learners acquiring an L2. The first one is the *Perceptual Assimilation Model* by Best (e.g. Best, 1994), and the other one is the *Speech Learning Model* by Flege (e.g. Flege, 1995).

The first of the aforementioned models is the Perceptual Assimilation Model, formulated and developed by Best (e.g. Best, 1994; Best, 1995). It says that the difficulties encountered by L2 users learning L2 speech sounds are determined by their perceptual limitations. The PAM suggests that L2 learners usually classify sound contrasts in L2 into various categories, depending on the degree of similarity between their native and non-native segments (Pilus, 2005). Similarity in this case is understood as the spatial proximity of constriction location and active articulators (Brown, 2000).

This kind of classification of L2 contrasts determines how these contrasts will be assimilated to learners' native categories (Best, 1995; Pilus, 2005).

The Speech Learning Model (Flege, 1995) focuses on the ultimate attainment of L2 production. It concentrates on L2 users who have been learning their L2 for a long period of time and predicts that phonetic similarities and dissimilarities of one's mother tongue and their TL segments will affect the degree of success in production and perception of non-native sounds (Flege, 1995 reported in Rojczyk, 2009) since bilinguals are never able to fully separate their L1 and L2 phonetic subsystems (Flege, 2003). According to the SLM, the sounds in L2 are divided into two categories, namely *new* and *similar*. New sounds are those which are not identified by learners with any L1 sound. Similar sounds are those regarded as being the same as certain L1 sounds (Brown, 2000). In this case phonetic similarity and dissimilarity are defined in terms of the acoustic and articulatory characteristics of the linguistically relevant speech sounds. Thus, the attainment of native-like production and perception of given L2 sounds is linked to the phonetic distance between L1 and L2 segments (Flege, 1995; Rojczyk, 2010). According to this model, L2 learners tend to be less successful in learning those L2 sounds which are similar to L1 sounds as the similarity usually blocks the formation of a new phonetic category by means of the equivalence classification. But those L2 sounds which are different or new in comparison to L1 categories, encourage L2 learners to create new L2 categories (Flege, 1995; Rojczyk, 2010).

It seems obvious that predictions made by the Speech Learning Model, are more relevant to the present study as the SLM, unlike the PAM, focuses on the process of learning and concentrates on experienced language learners.

Acquisition of an L3

Learning more than one second/foreign language is even more complex. For many years acquisition of a third or any additional language was classified as a part of SLA (e.g. Cenoz, 2000; Jessner, 2006); however for the last twenty years Third Language Acquisition (TLA) has been described as a separate process, clearly different from SLA (Chłópek, 2011). There are

numerous differences between them, yet the main and probably most important one is the number of already acquired languages (or interlanguages) since they are likely to create copious instances of feasible interlingual interactions. Another important factor here is the order of language acquisition in TLA. It is worth noticing that while during SLA the number of such configurations is rather limited (an L2 learner can acquire either two languages simultaneously or simply one language after another), in the case of learning three various languages there are more possible configurations (e.g. three languages one after another, L1+L2 first and then L3 or L1 first and then L2 + L3). The fluency in each of the acquired languages also affects TLA to a great extent. These factors altogether make third language acquisition a phenomenon more complex and more dynamic than second language acquisition (Chłopek, 2011).

Transfer between a learner's mother tongue and their TL in the process of SLA is an obvious and well-known phenomenon (e.g. Arabski, 2006). Numerous studies proved that transfer of linguistic properties from a learner's L1 into their L2 is one of pervasive features of the process of second language acquisition (Towell and Hawkins, 1994). However, while in the case of SLA it is possible to encounter either L1→L2 transfer or L2 intralingual interference (naturally, L2→L1 transfer is also possible, but this phenomenon is not as frequent as the two previous variants), in TLA, since the languages are likely to affect one another in any configuration, the number of transfer possibilities increases steeply. For example, for three languages the configurations may be as follows: L1→L2, L1→L3, L2→L3, L2→L1, L3→L2 or L3→L1 (Chłopek, 2011; Ionin et al., 2011). What is more, although it is rather a rare phenomenon, also combinations of various languages can influence other ones (e.g. L1+L2→L3, L1+L3→L2 or even L2+L3→L1) (Chłopek, 2011). Withal, it has been verified that various languages may influence other ones in completely unlike ways and, for instance, it often happens that L2 affects L3 in ways that L1 never does (Odlin, 2005).

All the aforementioned factors imply that L3 in its various aspects may be influenced by both one's L1 and L2 to a great extent. Various studies have shown different results in this matter. Depending on a research project, combinations of languages and language aspects analysed, it has been

proved that in the case of L3 acquisition, L2 can be a predominant source of transfer (e.g. Hammarberg, 2001; Treichler et al., 2009) but it may also be one's mother tongue (e.g. Chumbow, 1981). However, one must not forget that the order of language acquisition cannot serve as an exclusive explanation in this case. Among crucial factors in TLA one should mention a typological distance between the analysed languages as it sometimes may be even more influential than the order of language acquisition (Letica and Mardešić, 2007; Chłopek, 2011). Typological distance is based on classifying languages according to their structural characteristics (Lammiman, 2010). To put it simply, the closer two languages are to each other, the more similarities they share. This, in turn, can pose significant difficulties to learners. Moreover, De Angelis and Selinker (2001) discovered in their study that typological similarity between non-native languages is likely to provoke non-native transfer in non-native production. This has been proved by e.g. Lipińska's (2014) study on lexical transfer in L3 production. This project confirmed that typologically closer L2 English affected L3 German more than L1 Polish did.

L2 status

Different factors have been considered to explain why one, and not another, language is transferred to L3 in a given context. Among them, one can mention: proficiency and fluency in both L2 and L3 (e.g. Bardel and Lindqvist, 2007; De Angelis, 2007; Lindqvist, 2010), recency of use of a particular language, degree of formality and age of onset (for overviews see, e.g. De Angelis, 2007; Falk and Bardel, 2010). However, one factor seems to be very influential here. Numerous recent studies show that L2 can exert a stronger effect on L3 than L1 (e.g. Bardel and Falk, 2007; Bohnacker, 2006; Falk and Bardel, 2011; Leung, 2005; Rothman and Cabrelli Amaro, 2010). A possible explanation of why L2 can in some cases outrank L1, is the so-called *L2 status factor*. Hammarberg (2001) defines the L2 status factor as “a desire to suppress L1 as being ‘non-foreign’ and to rely rather on an orientation towards a prior L2 as a strategy to approach the L3” (Hammarberg, 2001: 36—37). De Angelis (2005) explains that non-native languages are classified as “foreign language” category in learners' minds, thus

creating a cognitive association between them. As one's L1 does not sound "foreign", it is usually excluded and blocked from this association. De Angelis calls this process an "association of foreignness" (De Angelis, 2005: 11). It tends to favour non-native transfer, thus giving L2 a privileged status. This phenomenon was observed early on by Meisel (1983), who labelled it a *foreign language effect* (cf. also Ecke and Hall, 2000, where it is called *Fremdspracheneffekt*). The L2 status has since then been regarded as one of the most influential factors which can determine the transfer source (L1 or L2) in studies on L3 vocabulary and pronunciation (e.g. Cenoz, 2001; De Angelis, 2007; Llama et al., 2007).

Acquisition of an L3 phonetic system

Unfortunately, in comparison to L2 phonetic studies, L3 pronunciation research is a relatively new area, and relevant studies are rather scarce (see e.g. Tremblay, 2008; Wrembel, 2010). However, this situation is changing and for the last ten years there have been some attempts to explore the subject of TLA in greater depth. Naturally, the first area of interest for researchers was assessing L3 learners' production or perception in L3 (e.g. Tremblay, 2008; Wrembel, 2011) and examining the degree of L2 influence on the process of L3 acquisition (e.g. Tremblay, 2006; Wrembel, 2010). However, as cross-linguistic influence in the case of acquisition of L3 pronunciation is very complex, it has been proved to be a considerably more complicated factor (Wrembel, 2011). Nevertheless, more research is desirable in order to explain how L1 and/or L2 affect L3 pronunciation (Llama et al., 2007). Consequently, since acquisition of more than one foreign language is very common nowadays, L3 research ought to be extended in theory and provide clear further implications for classroom practice.

One hypothesis claims that a learner's L1 serves as a predominant source of transfer in TLA (e.g. Ringbom, 1987). Research by Llisteri and Poch (1987) confirms this hypothesis. In their study, they performed an acoustic analysis of L3 vowels produced by native speakers of Catalan and L2-Spanish. The results revealed that in that case L1 affected L3 production exclusively. One of Wrembel's studies on L3 pronunciation (Wrembel, 2013) revealed similar conclusions. The participants of her study were

speakers of L1-Polish, proficient users of L2-English and different-level speakers of L3-French. Informants' speech samples were recorded and evaluated online by expert raters. They assessed accent, intelligibility, acceptability and confidence level. The results showed that the participants' mother tongue was the dominant source of transfer, however L2's influence was also detectable.

Some case studies showed that at early stages of L3 acquisition, L2 exerts a strong influence on L3 pronunciation (e.g. Marx, 2002; Williams and Hammarberg, 1998). Nevertheless, one should bear in mind that the aforementioned studies were based on the speakers' impressions or on the judgements of a group of listeners who assessed speakers' overall accent as being affected either by their L1 or their L2 and did not include an acoustic analysis of the produced sounds. Wrembel (2010) in her study reported that in third language production, second language mechanisms are often reactivated and thus the transfer from L1 can be impeded. Native speakers of Polish, with L2-German and L3-English were engaged in her study. Their speech production was recorded and assessed perceptually by 27 linguists. The informants varied in their proficiency in L3 English. The study results proved that L2 had a more significant influence on L3 speech production at the initial stages of third language acquisition, but became less prominent as L3 developed. Wrembel noticed, however, that the typological similarity between English and German probably influenced the study participants' L3 speech production.

Another interesting study was conducted by Tremblay (2008). This research focused on an acoustic analysis of the Voice Onset Time (VOT) in the L3 Japanese speech of L1-English and L2-French users. The results suggested that there was noticeable evidence for L2 influence on L3. Another study on VOT in L3 was carried out by Wrembel (2011). She analysed VOT in the L3 French speech of L1-Polish and L2-English bilinguals. Her research showed that there was a combined cross-linguistic influence of both L1-Polish and L2-English on study participants' L3 production. She stressed that it offered a further evidence for a significant L2 presence in L3 phonological acquisition.

Current study: rationale and study design

The aim of this study was to examine the influence of L1 and L2 on L3 segmental production. The main question was whether native speakers of Polish with L2 English and L3 German are able to separate new, L3 vowel categories from their L1 and L2 categories, as well as whether formal training in L2 and L3 pronunciation may possibly facilitate this process. Although the research described in this paper is a part of a larger project, this time only the acquisition of German /y/ will be described. This vowel was chosen as it is regarded as especially difficult for Polish learners of German and it is frequently substituted with some other similar sounds copied from L1 (and sometimes from various L2s).

Eleven English philology students (Polish-English-German translation and interpretation programme) recruited at the Institute of English, University of Silesia, participated in this study. The number of the study participants was rather limited as the aforementioned programme is the only one of this kind at universities in the area, which includes formal instruction in L2 English and L3 German pronunciation, and the number of students in the group is strictly limited. They were all fifth-year students, females, and their age ranged between 22 and 25 years old (mean: 23, median: 23). All the subjects were advanced speakers of English and upper-intermediate users of German. Thanks to a regular administration of tests in practical use of English and German, a group of informants characterised by a uniform level of proficiency in both languages was selected. None of the informants reported any difficulties in communication with native speakers of English or German. Prior to the study, they had completed the whole university course in English pronunciation (2 years; 4 semesters) and the whole university course in German pronunciation (1 year, 2 terms). That was the main difference between this project and the previous studies in which study participants had not been formally trained in phonetics and phonology of their both L2s and L3s. All study participants volunteered and were not paid for their participation. None of them reported any speech or hearing disorders.

In this study the production of German /y/ was compared to the production of similar, neighbouring Polish and English vowels. The subjects

were asked to produce words containing analysed sounds, namely: P /u/, P /i/, E /uÉ/, E /iÉ/, E /ɪ/ and G /y/. The material used in this study was the same for all subjects. All the examined vowels were embedded in a /bVt/ context. This context was preferred since /b/ in the analysed languages is of the same quality, while in the case of more popular, “standard” /hVd/ context, English uses a glottal fricative /h/, and Polish has a velar /x/ (Jassem, 2003). This fact may possibly cause some difficulties in vowel comparison because of the probability that consonantal effects might persist throughout the whole vowel portion, its target included (Fox and Jacewicz, 2009). The target /bVt/ words were then embedded in carrier sentences: I said /bVt/ this time in English, Ich sag’ /bVt/ diesmal in German and Mówię /bVt/ teraz in Polish, in a non-final position. This position was preferred because previous research has shown that there exists a significant influence of utterance final positions on spectral properties of different sounds (e.g. Cho, 2004 reported in Rojczyk, 2010). The sentences were presented not only in an orthographic form, but also in phonemic transcription in order to avoid confusion how to pronounce given words. It was possible as the informants had been taught IPA phonemic transcription during their English and German practical phonetics and phonology/pronunciation courses. The sentences were presented to the study participants as a PowerPoint presentation on the computer screen. Although only six vowels were analysed in this study, also other vowels were recorded from each speaker for future research purposes. Also sentences containing other contexts were recorded. First of all, they were used as distractors in this study. Moreover, they were recorded for further research purposes. The use of distracting sentences guaranteed that subjects did not realise which vowels were actually examined by the researcher. The produced utterances were stored in a notebook’s memory as .wav files ready for inspection. The Praat 5.3.12 speech-analysis software package (Boersma, 2001) was used to record and scroll through the audio files in order to locate an onset and offset of target vowels, measure the F1 and F2 frequencies and plot vowels on the vowel plane. Frequencies of F1 and F2 were measured at vowel mid-point, where the moment of formant movement is minimal, so as to avoid transition movement

from and to the neighbouring consonants. It was supposed that L3 vowels could be affected by L2 sounds as a result of “foreign language effect”.

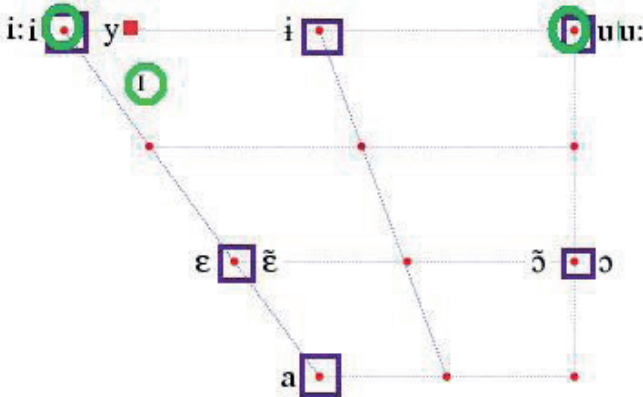


Figure 1.

Polish vowels (marked as purple squares) with overlaid English /uÉ/, /ö/ and /iÉ/ (green circles), and German /y/ (red square) (Figure made by the author, basing on the vowel planes from the Akustyk website)

All the recordings were then presented to a group of experts for an additional auditory analysis which could prove whether the revealed acoustic properties of the produced sounds stand in accordance with what can be heard. There were four linguists involved, and the experts consisted of a native German phonetician specializing in English philology and three Polish teachers of German. They listened to the recordings and rated them in their correctness, as well as perceived similarity between languages.

Results

The results obtained in this study are as follows:

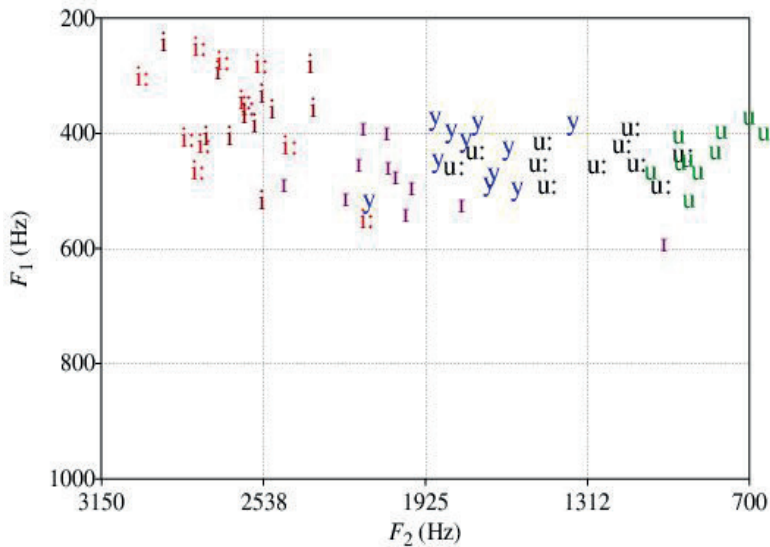


Figure 2.

The obtained results: P /u/s (green), P /i/s (brown), E /uÉ/s (black), E /iÉ/s (red), E /ö/s (purple) and G /y/s (blue)

The scatter plot above presents the results obtained by the study participants. It can be easily noticed that the results show that some of the analysed vowel categories merged completely. While subjects' German /y/ should be close to Polish /i/ and somewhere between English /iÉ/ and English /ö/, it was characterised by too high F1 values and too low F2 values (in comparison to the “correct”, target vowel) and it merged with the English /uÉ/ category. The magnet effect of L2 vowel category was really strong in this case. It suggests that the influence of the study participants' L2 (English) persists in their L3 (German) production. German /y/ is frequently reported as similar to Polish /u/ or Polish /i/ and English /uÉ/ which, as expected by Flege's Speech Learning Model (Flege, 1995), hinders forming a new, L3 vowel category. To some extent it might have been caused by the influence of the orthographic form (words containing German /y/ are mainly spelled with “ü”). What was significant, was the fact that actually none of the subjects was able to separate G /y/ from L2 vowel categories and that

in all cases the F1 values were too low, and F2 values were too high. Nobody placed German /y/ in the area closer to Polish /i/, English /ö/ or English /iÉ/ which would be the “correct” space on the vowel plane.

As has already been mentioned, the recordings were subsequently presented to a group of experts for an auditory analysis. A native German phonetician specializing in English philology and three Polish teachers of German, having listened to the recordings, rated them in their correctness and perceived similarity between the involved languages, and moreover, were free to comment on what they detected in subjects’ recorded utterances. The experts agreed that the produced words and sounds in L2 (English) and L3 (German) were very similar or even identical to one another, which was in accordance with the results obtained in the acoustic part of the study. The linguists stated that the recorded subjects’ speech was thus highly English-accented and rather far from the target norm.

Conclusions

This study contributes to the developing area of third language phonology by assessing production of L3 vowels in comparison to L1 and L2 segments and by focusing on the influence of *L2 status* on L3 speech production. The results confirm what has already been noticed in previous, similar studies (e.g. Wrembel, 2010; Marx, 2002; Williams & Hammarberg, 1998); however, this study, for the first time relied on an acoustic analysis of L3 vowels (which had previously been subjected to an auditory analysis). The main conclusion is the fact that multilingual subjects encountered difficulties in separating L2 and L3 vowel categories and, as expected by SLM (Flege, 1995), German /y/ being perceived as similar to English /uÉ/ was almost completely subsumed into that L2 sound category. The obtained results may be regarded as an effect of impaired perception, suggesting a kind of similarity between new and old categories, spelling form, insufficient phonetic training and attempts to sound foreign (L2 status).

Although the subjects had completed university courses in English and German pronunciation, they all agreed that it was the first formal pronunciation training in their lives, and they had been learning English for an average of 11 years and German for an average of 6 years. As numerous

studies proved, phonetic training is actually absent in foreign language classes where grammar, translation and reading comprehension prevail, and both the teachers and learners notice the lack of pronunciation classes (e.g. Szpyra-Kozłowska et al., 2002; Szpyra-Kozłowska, 2008; Wrembel, 2002). The situation of L3 phonetic training is in an even worse condition, and future teachers of two foreign languages highlight that while they have rudimentary knowledge of their L2's phonetic system and its teaching techniques, they are not familiar with their L3's phonetic system at all, and hence are not able to teach it (Czajka & Lipińska, 2013).

References

- Arabski, J. 2006. Transfer międzyjęzykowy. In: Kurcz, I. (ed.), *Psycholingwistyczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiego Towarzystwa Psycholingwistycznego.
- Ard, J. 1990. A constructivist perspective on non-native phonology. In: Gass, S. & Schachter, J. (eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardel, C. & Falk, Y. 2007. The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. In: *Second Language Research* 23(4): 459—484.
- Bardel, C. & Lindqvist, C. 2007. The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. *Atti del 6° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Naples 9—10 February 2006*.
- Best, C. T. 1994. The emergence of native-language phonological influences in infants: A Perceptual Assimilation Model. In Goodman, C. & Nusbaum, H. (eds.), *The Development of Speech Perception*. Cambridge: The MIT Press: 167-224.
- Best, C. T. 1995. A direct realist view of cross-language speech perception. In: Strange, W. (ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium: York Press: 171-204.

- Boersma, P. 2001. Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International* 10: 341-345.
- Bohnacker, U. 2006. When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. In: *Second Language Research* 22(4): 443—486.
- Brown, C. 2000. The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. In: Archibald, J. (ed.) *second language acquisition and linguistic theory*. Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Cenoz, J. 2000. Research on multilingual acquisition. In: Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.) *English in Europe: The acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. 2001. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in Third Language Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-Linguistic influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, 8—20. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chłopek, Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Cho, T. 2004. Prosodically conditioned strengthening and vowel-to-vowel coarticulation in English. In: *Journal of Phonetics* 32: 141-176.
- Chumbow, B.S. 1981. The mother tongue hypothesis in a multilingual setting. In: Savard, J.G. & Laforge, L. (eds.) *Proceedings of the fifth Congress of l'Association Internationale de Linguistique Appliquee, Montreal Auguste 1978*. Quebec: Les Presses de L'Universite Laval.
- Czajka, E. & Lipińska, D. 2013. Teaching L2 and L3 pronunciation: when things get complicated. In: Krawczyk-Neifar, E. (ed.) *English language and culture. Past, present and future*. Katowice, Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy
- De Angelis, G., & Selinker, L. 2001. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.), *Cross-Linguistic influence in Third Language Acquisition: psycholinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. 2005. Interlanguage transfer of function words. In: *Language Learning* 55. 379-414.
- De Angelis, G. 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ecke, P. & Hall, C.J. 2000. Lexikalischer Fehler in Deutsch als Drittsprache: translexikalischer Einfluss auf 3 Ebenen der mentalen Repräsentation. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1: 31—37.

- Eddine, A.N. 2011. Second Language Acquisition: The articulation of vowels and importance of tools in the learning process. In: Arabski, J. & Wojtaszek, A. (eds.) *The acquisition of L2 phonology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Falk, Y. & Bardel, C. 2010. The study of the role of the background languages in Third Language Acquisition. The state of the art. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, IRAL 48(2-3): 185—220.
- Falk, Y. & Bardel, C. 2011. Object pronouns in German L3 syntax: evidence for the L2 status factor. In: *Second Language Research* 27(1): 59—82.
- Flege, J. 1991. Orthographic evidence for the perceptual identification of vowels in Spanish and English. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 43: 701-731.
- Flege, J.E. 1992. The intelligibility of English vowels spoken by British and Dutch talkers. In: Kent, R. (ed.) *Intelligibility in speech disorders: theory, measurement and management*. Amsterdam: John Benjamins.
- Flege, J.E. 1995. Second language speech learning: theory, findings and problems. In: Strange, W. (ed.) *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium: York Press.
- Flege, J.E. 2003. Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In: Meyer, A. and Schiller, N. (eds.) *Phonetics and phonology in language comprehension and production, differences and similarities*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fox, R.A. & Jacewicz, E. 2009. Cross-dialectal variation in formant dynamics of American English vowels. In: *Journal of the Acoustical Society of America* 126: 2603-2618.
- Gass, S. and Selinker, L. 2008. *Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U. (eds.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ionin, T., Montrul, S. and Santos, H. 2011. Transfer in L2 and L3 acquisition of generic interpretation. *BULD 35 Proceedings*. Somerville, MA.: Cascadilla Press.
- Jassem, W. 2003. Illustration of the IPA: Polish. In: *Journal of the International Phonetic Association* 33: 103-107.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lammiman, K. 2010. Cross linguistic influence of an L3 on L1 and L2. *Innervate leading undergraduate work in English Studies* 2: 274-283.

- Letica, S. & Mardešić, S. 2007. Cross-linguistic transfer in L2 and L3 production. In: Horváth, J. and Nikolov, M. (eds.) *UPRT 2007 Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Leung, Y.-k. L. 2005. L2 vs. L3 initial state: a comparative study of the acquisition of French Dps by Vietnamese monolinguals and Cantonese—English bilinguals. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 8(1): 39—61.
- Lindqvist, C. 2010. Lexical cross-linguistic influences in advanced learners' French L3 oral production. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. IRAL 48(2-3): 131—157.
- Lipińska, D. 2014. Second language lexical transfer during third language acquisition. In: Łyda, A. and Drożdż, G. (eds.) *Dimensions of the word*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing
- Littlewood, W.T. 1994. *Foreign and second language learning : language-acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llama, R., Cardoso, W. & Collins, L. 2007. The roles of typology and L2 status in the acquisition of L3 phonology: the influence of previously learnt languages on L3 speech production. In: *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*
- Llisteri, J. & Poch, D. 1987. Phonetic interference in bilingual's learning of a third language. In: *Proceedings of the XIth International Congress of Phonetic Sciences*. Tallinn: Academy of Sciences of Estonian SRR
- Marx, N. 2002. Never quite a "Native Speaker": Accent and identity in the L2 and the L1. In: *The Canadian Modern Language Review*, 59. 264-281.
- Meisel, J. 1983. Transfer as a second language strategy. In: *Language and Communication* 3: 11—46.
- Nowacka, M. 2010. The ultimate attainment of English pronunciation by Polish college students: a longitudinal study. In: E. Waniek-Klimczak (ed.) *Issues in accents of English 2. Variability and Norm*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Odling, T. 2005. Crosslinguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 3-25.
- Pilus, Z. 2005. Perception of voicing in English word-final obstruents by Malay speakers of English: Examining the Perceptual Assimilation Model. In: Wijasuriya, B.S. (ed.) *Malaysian Journal of ELT Research* 1

- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters
- Rojczyk, A. 2009. Modele percepcji systemu dźwiękowego języka obcego. In: J. Nijakowska (ed.) *Język Poznanie Zachowanie: perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 120-135.
- Rojczyk, A. 2010. Forming new vowel categories in second language speech: the case of Polish learners' production of English /ɪ/ and /e/. In: *Research in Language* 8: 85-97.
- Rothman, J. & Cabrelli Amaro, J. 2010. What variables condition syntactic transfer?: A look at the L3 initial state. In: *Second Language Research* 26(2): 189—218.
- Sobkowiak, W. 2004. *English phonetics for Poles*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Szpyra-Kozłowska, J., Frankiewicz, J. & Gonet, W. 2002. Aspekty fonetyki angielskiej nauczane w polskich szkołach średnich. In: Sobkowiak, W. & E. Waniek-Klimczak (eds.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku .2002., 9-28.
- Szpyra-Kozłowska, J. 2008. English pronunciation pedagogy in Poland — achievements, failures and future prospects. In: E. Waniek-Klimczak (ed.) *Issues in Accents of English*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 212-234.
- Towell, R. and Hawkins, R. 1994. *Approaches to second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Treichler, M., Hamann, C., Schönenberger, M., Voeykova, M. & Lauts, N. 2009. Article use in L3 English with German as L2 by native speakers of Russian and in L2 English of Russian speakers. In: Bowles, M., Ionin, T., Montrul, S. & Tremblay, A. (eds.) *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2009)*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Tremblay, M.-C. 2006. Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure. *Cahiers Linguistiques d'Ottawa/Ottawa Papers in Linguistics* 34: 109-119.
- Tremblay, M.-C. 2008. L2 Influence on L3 or acquisition of native pronunciation: the case of voice onset time in the L3 Japanese of L1 English-L2 French bilinguals. Paper presented at the Canadian Linguistics Association Conference. Vancouver, BC.
- Williams, S. & Hammarberg, B. 1998. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics* 19. 295-333.
- Wrembel, M. 2002. Miejsce fonetyki języka angielskiego w szkole — implikacje dla kształcenia nauczycieli. In: Sobkowiak, W. and E. Waniek-Klimczak (eds.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku 2002.

- Wrembel, M. 2010. L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism* 7(1), 75-90.
- Wrembel, M. 2011. Cross-linguistic influence in third language acquisition of voice onset time. In: Lee, W.S. and Zee, E. (eds.) *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences. 17-21 August 2011. Hong Kong. CD-ROM*. Hong Kong: City University of Hong Kong, 2157-2160.
- Wrembel, M. 2013. Foreign accent ratings in third language acquisition: The case of L3 French. In Waniek-Klimczak, E. and Shockey, L. (eds.) *Teaching and researching English accents in native and non-native speakers* (pp. 31-47). Berlin: Springer.

Acquiring L3: don't you sound L2-like?

Przyswajanie J3: czy nie słyhać za dużo J2?

Dorota Lipińska
Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego
i Języków Obcych w Katowicach

Abstract

For the last two decades, second language pronunciation has been in the centre of interest of numerous scholars, also in Poland. Although it was underestimated for many years, it has finally been noticed and valued, especially after the series of conferences devoted to accent studies and teaching pronunciation held in Łódź in the 1990s and then in Płock and Konin (Szpyra-Kozłowska, 2008) as well as subsequent phonetic conferences. Since then, numerous studies have been conducted focusing mainly on L2 learners' achievements in L2 pronunciation at different learning levels (e.g. Szpyra-Kozłowska, et al., 2002; Wrembel, 2002; Nowacka, 2003; Porzuczek, 2002; Wysocka, 2003). A considerable amount of research has also been done in the field of teachers' and students' views and attitudes to pronunciation teaching and learning (e.g., Majer, 2002; Nowacka, 2008; Sobkowiak, 2002; Szpyra-Kozłowska, et al., 2002; Waniek-Klimczak, 2002; Wrembel, 2002).

The aim of this paper is to examine the attitudes towards learning English pronunciation by various groups of Polish learners of English, as well as to check whether these attitudes have changed in comparison to the previous studies carried out in this field. It is also supposed to test whether these attitudes change with the level of proficiency in ESL/EFL and the amount of formal instruction in English phonetics

and phonology. Four groups of learners are compared in this study. They were recruited among high school and university students at different levels of proficiency in English. All groups of study participants filled in the specially designed questionnaires, containing various questions concerning students' attitudes to English pronunciation, the perceived importance of correct pronunciation in ESL/EFL, evaluation of phonetic classes they attended, etc. The results suggest that learners' attitudes and motivation change with the level of proficiency in English and that the amount of undergone course in English phonetics and phonology is an important factor influencing learners' success in the acquisition of correct L2 pronunciation.

Key words: L2 acquisition, L2 pronunciation, learners' attitudes towards L2 pronunciation.

Abstrakt

Pomimo iż wymowa w języku obcym/drugim przez wiele lat była niedoceniana i uważana za mało wartościowy element tego języka, przez ostatnie dwie dekady znalazła się ona w centrum uwagi lingwistów i skupiła na sobie liczne badania. Również w Polsce cykliczne konferencje poświęcone fonetyce języków obcych zwróciły szczególną uwagę badaczy na to zjawisko i zaowocowały wieloma badaniami i artykułami dotyczącymi nie tylko sukcesów i porażek uczących się angielskiego w tej kwestii (np. Szpyra-Kozłowska, et al., 2002; Wrembel, 2002; Nowacka, 2003; Porzuczek, 2002; Wysocka, 2003), ale również stosunkiem do nauki wymowy języka drugiego wyrażanym przez nauczycieli oraz uczniów (np. Majer, 2002; Nowacka, 2008; Sobkowiak, 2002; Szpyra-Kozłowska, et al., 2002; Waniek-Klimczak, 2002; Wrembel, 2002).

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie jaki stosunek do nauki wymowy języka angielskiego mają różne grupy uczących się tego języka jako języka drugiego/obcego oraz czy poglądy w tej kwestii zmieniły się w porównaniu do tych opisanych w poprzednich badaniach na ten temat. Kolejnymi czynnikami, które zostały zbadane to biegłość w języku

angielskim oraz liczba godzin odbytego kursu fonetyki praktycznej tego języka i ich wpływ na postrzeganie ważności poprawnej wymowy w J2.

Cztery grupy uczących się języka angielskiego wzięły udział w badaniu. Zostały one wybrane spośród uczniów szkół średnich oraz studentów filologii angielskiej i różniły się biegłością językową oraz znajomością wymowy języka angielskiego. Wszystkie grupy wypełniły specjalnie zaprojektowany do tego badania kwestionariusz. Otrzymane wyniki sugerują, że stosunek do wymowy w języku drugim zmienia się wraz z biegłością językową oraz że odbyty kurs fonetyki praktycznej ma duży wpływ na tę kwestię.

Słowa kluczowe: przyswajanie J2, wymowa w J2, stosunek do wymowy w J2.

Introduction

Without any doubt second language acquisition is a very interdisciplinary field, tightly related to copious areas of study such as linguistics, psycholinguistics, psychology, sociology, sociolinguistics, education, etc. (Gass and Selinker, 2008) and comprises acquisition of various skills. Among them, one certainly ought to mention acquisition of L2 pronunciation. Although previously neglected and underestimated as an element of minor importance in second language acquisition, L2 pronunciation has finally become the centre of interest of numerous scholars, for the last two decades also in Poland. It might have happened thanks to the cyclical conferences focusing on accent studies and teaching pronunciation, which were held in Łódź in the 1990s and then in Płock and Konin (Szpyra-Kozłowska, 2008) as well as subsequent phonetic conferences.

Now it is easy to find a lot of studies concerning L2 learners' achievements in L2 pronunciation at different learning levels (e.g. Szpyra-Kozłowska, et al., 2002; Wrembel, 2002; Nowacka, 2003; Porzuczek, 2002; Wysocka, 2003) focusing both on language learners' speech production (e.g. Porzuczek, 2010; Rojczyk, 2010a; Rojczyk, 2010b) as well as speech perception (e.g. Porzuczek, 1998; Rojczyk, 2008; Rojczyk, 2010b). Also teachers' and students' views and attitudes to pronunciation teaching

and learning have already been assessed by some scholars (e.g., Majer, 2002; Nowacka, 2008; Sobkowiak, 2002; Szpyra-Kozłowska, et al., 2002; Waniek-Klimczak, 2002; Wrembel, 2002).

However, the latter group of research did not provide scholars with optimistic results. They proved that both ESL/EFL teachers and learners were characterized by a low phonetic competence and that L2 classes lacked the practice of correct English pronunciation. As Szpyra—Kozłowska (2008) noticed, the importance of phonodidactics seems to be still neglected in most Polish schools, where grammar and vocabulary are regarded as the most important aspects of language teaching/learning. Also the quality of pronunciation teaching (lack of classes devoted to the subject, teachers' incorrect pronunciation or low level of pronunciation importance at the examinations) is frequently and widely criticised by the specialists in this field (Porzuczek, 2002; Szpyra-Kozłowska et al., 2002; Majer, 2002; Wysocka, 2003). Moreover, this situation can be perceived as an effect of a low priority of pronunciation skills in various language examinations, such as Polish Matura (the school leaving exam), American TOEFL and Cambridge ESOL examinations (Waniek-Klimczak and Dłutek, 2003; Szpyra-Kozłowska, 2003). It is typical that in all of the aforementioned exams, communication skills are thought to be the most important elements (Szpyra-Kozłowska, 2008). As Nowacka (2003) observed, school graduates do not usually find correct pronunciation an important aspect of language and are mostly characterised by a low phonetic competence. What is more, L2 teachers frequently argue that there is a lack of proper resources useful in pronunciation teaching. This, however, does not seem to be a problem anymore. The number of available materials is constantly growing and various strategies and techniques of effective pronunciation teaching have already appeared and have received great attention among Polish researches (Szpyra-Kozłowska, 2008).

Low phonetic competence, however, does not seem to be only a characteristic of students, but also of numerous L2 teachers (Waniek-Klimczak, 2006). For instance, Szpyra-Kozłowska (2008) in her paper summarised and contrasted her two previous studies (conducted in

2000 and 2007) in which she had analysed the level of English classes in various Polish high schools, as well as the level of competence of English teachers from these very schools. The results of both studies showed that there was no single class devoted to English pronunciation and only very few lessons contained elements of any pronunciation exercises. What is more, the students from those schools observed that their teachers did not pay attention to learners' pronunciation in L2, claimed that pronunciation was not an important part of language learning and often used a pseudo-phonetic transcription (e.g. the word *a nurse* was transcribed by teachers as /e ners/ or *a fire-fighter* as /e faje-fajte/). Moreover, the teachers' pronunciation was described by their students as "full of errors", too (it included e.g. incorrect vowel length, final devoicing of obstruents, etc.). It could be stated that low phonetic competence of teachers and the lack of classes devoted to second language pronunciation certainly contributed to students' low phonetic competence in L2.

The aim of the study

The aim of this study was to examine the attitudes towards learning English pronunciation by various groups of Polish learners of English, and to check whether these attitudes, as well as the overall status of pronunciation teaching in Polish schools, have changed in comparison to the previous studies carried out in this field (summarised by e.g. Szpyra-Kozłowska, 2008). The study was also supposed to test whether these attitudes change with the level of proficiency in ESL and the amount of formal instruction in English phonetics and phonology. What is more, also teachers' pronunciation, teaching techniques applied by them and lessons content were assessed.

Study participants

There were four groups of L2 learners compared in this study. They varied in terms of the schools and programmes they attended, the level of proficiency in ESL and the level of prospective formal instruction in English phonetics and phonology. Group One and Group Two consisted of high

school students, attending the two top-ranked high schools in the city of Sosnowiec, Poland. Group One was recruited from high school students attending third classes of non-linguistic profiles (so called “Maths+IT” and “Biology+Chemistry”) in their schools. They were 18 years old. In the group there were 70 subjects — 24 males and 46 females. Group Two consisted of high school students attending first, second and third classes of bilingual Polish-English profiles in their schools. This group was recruited from all levels of high school education since bilingual programme groups are very small and there are only a few students in each of them. These study participants ranged between 16 and 18 years old (mean: 16.9). There were 32 subjects — females only. Group Three was recruited from first-year students of English Philology at the University of Silesia, who had just begun their university course in English phonetics and phonology. There were 84 subjects — 33 males and 51 females. They were 18-28 years old (mean: 20.3) and had never studied any philology before. The last group of informants, Group Four, consisted of third-year students of English Philology recruited at the University of Silesia, who had just completed their university course in English phonetics and phonology. They were between 21 and 25 years old (mean: 21.5). In the group there were 80 study participants — 17 males and 63 females.

Procedure

All groups of study participants were given specially designed questionnaires, containing various questions concerning: students’ attitudes to learning English pronunciation, the perceived importance of correct pronunciation in ESL, self-evaluation of their pronunciation, evaluation of phonetic classes they attended, evaluation of their teachers’ pronunciation in ESL, etc. There were two versions of the questionnaire — one for high school students and another for university students. The questionnaires were in Polish to avoid any confusion or misunderstanding caused by the use of learners’ second language. The main part of the questionnaires included a group of statements. The students had to mark the statements using a 7-point Likert scale with the response options: (*Definitely true*) 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 (*Not at all true*). Then they had to answer a gro-

up of open-ended questions focused on subjects' opinions and comments. In some of them, the answers do not sum to 100% as informants could choose or write more than one answer. Moreover, the subjects were free to comment on any question they wanted. The completed questionnaires were collected by the author of this paper, and the answers were analyzed and changed into statistical data.

Results

Below, the analysis of the selected questions is presented. Not all statements included in the questionnaire can be found in this paper because of their considerable size.

Group One and Group Two

What are the most important elements of second language learning?

Group One	
vocabulary	63%
grammar	46%
pronunciation	23%
other*	14%
conversations/ speaking	11%

Table 1.

The most important elements of SLA according to Group One.

Group Two	
vocabulary	56%
pronunciation	44%
grammar	31%
other*	25%
conversations/ speaking	19%

Table 2.

The most important elements of SLA according to Group Two

* "other" included various answers rated less than 5% each

As one can see, in both groups vocabulary and grammar are perceived as very important elements of second language one should learn (in both cases they were rated very high). However, surprisingly, a lot of subjects (especially in Group Two — bilingual high school class profile) mentioned also pronunciation as an element that does count.

What must one learn to communicate in L2?

Group One	
vocabulary	71%
grammar	43%
pronunciation	26%
other*	17%

Table 3.

What one must learn to communicate in L2 according to Group One.

Group Two	
vocabulary	75%
grammar	50%
pronunciation	31%
other*	13%

Table 4.

What one must learn to communicate in L2 according to Group Two

* "other" included various answers rated less than 5% each

In the case of this question, again, most subjects chose vocabulary and grammar. But pronunciation was the third most popular skill mentioned by the informants.

Correct pronunciation in L2 is important. How far do you agree with this statement?

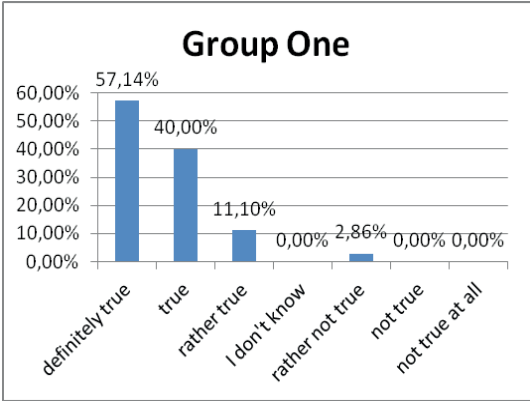


Figure 1.

Answers provided by the subjects from Group One

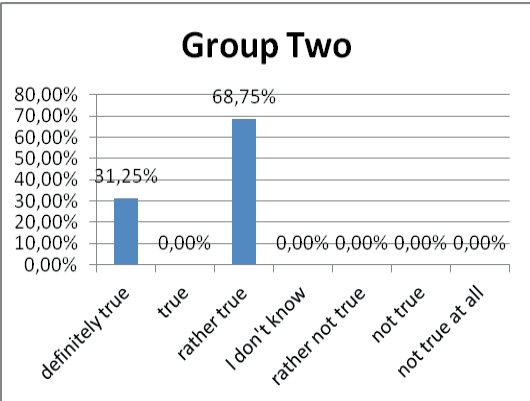


Figure 2.

Answers provided by the subjects from Group Two

This question shows that L2 learners are language-aware. They know that correct pronunciation in L2 is important and without it one cannot communicate properly. Most of them commented that correct pronunciation in L2 is vital in order to be understood by others and to understand what other speakers say. Without it, one can say something which they did not mean to say at all. They can confuse similar words. However, what was

striking was the fact that most subjects from Group Two chose the answer “rather true” which could suggest they were not as sure in this matter as subjects from Group One.

My teacher's pronunciation in English is correct. How far do you agree with this statement?

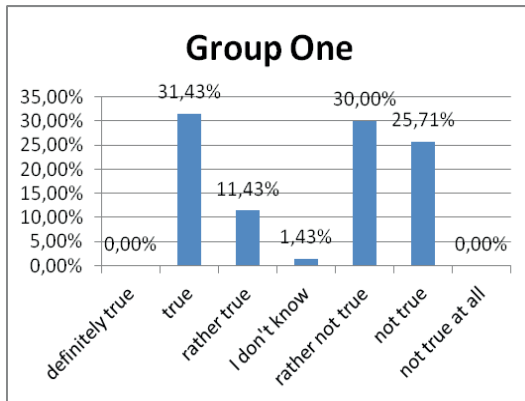


Figure 3.

Answers provided by the subjects from Group One

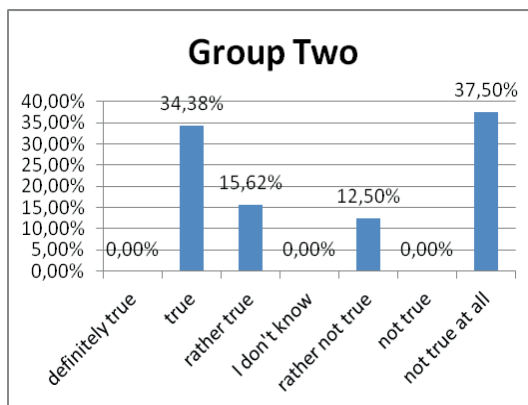


Figure 4.

Answers provided by the subjects from Group Two

Although quite numerous study participants agreed that their teachers' pronunciation is correct ("true" and "rather true"), even more of them were very critical in this matter and did not find their teachers' pronunciation to be correct. This is not a very optimistic signal, especially as all teachers whose students participated in this study, hold their MA degree. Students commented that their teachers "have a strong Polish accent", "speak more like Polish than English", "cannot speak English at all", "use Polish vowels and consonants", "use always the same intonation" and "put stress in English words like in Polish words". The answers provided by Group Two were very significant. Those subjects were taught by two teachers, and while one of the teachers was assessed positively, the other one was criticized and the informants agreed that her pronunciation was not correct (the answer "not at all true").

Does your teacher teach you English phonetics/pronunciation?

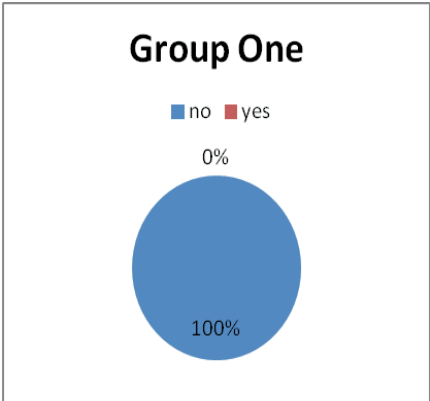


Figure 5.

Answers provided by the subjects from Group One.

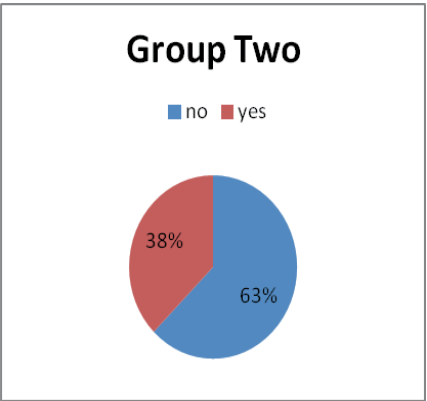


Figure 6.

Answers provided by the subjects from Group Two.

This shows that teaching and learning L2 pronunciation is still neglected in Polish schools, even those top-ranked. Only students from bilingual Polish-English classes are sometimes taught English phonetics, but even this does not happen very often. Only one teacher admitted that

she tried to teach at least some basics of phonetics but she did not have much time for it and had to “steal” time from classes which were officially planned for other topics. However, her students commented that they were really satisfied because of this fact and that learning English pronunciation was a very interesting element of L2 classes.

If not, would you like to attend such classes?

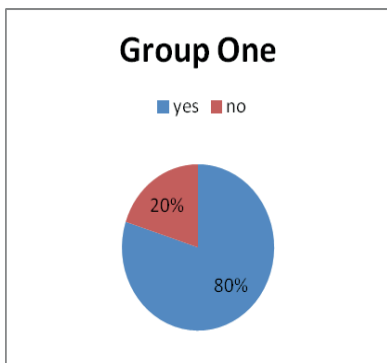


Figure 7.

Answers provided by the subjects from Group One.

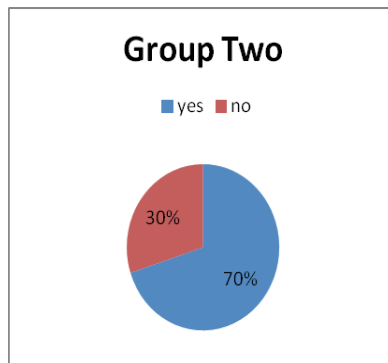


Figure 8.

Answers provided by the subjects from Group Two.

As one may see, most study participants from Group One and Group Two would like to attend pronunciation/phonetics classes and their attitude is very positive. Especially subjects from Group One (non-linguistic high school class profiles) were interested in this kind of classes, which is rather surprising since they are not characterised by a high proficiency in English and English is not their main subject. Nevertheless, they would like to be able to practise their pronunciation skills. What is more surprising and even worrying, is the number of subjects from Group Two who do not find learning correct pronunciation as a desired element of language learning at school. As many as 30% of them neglected learning English pronunciation. Unfortunately, they did not provide any reason for such an opinion.

Group Three and Group Four

What are the most important elements of L2 learning?

Group Three	
vocabulary	64%
grammar	57%
other*	43%
pronunciation	35%
conversations/speaking	25%
listening comprehension	25%
attending classes regularly	18%

Table 5.

The most important elements of L2 learning according to Group Three.

Group Four	
vocabulary	100%
grammar	75%
pronunciation	64%
other*	63%
conversations/speaking	50%

Table 6.

The most important elements of L2 learning according to Group Four

* "other" included various answers rated less than 5% each

University students listed more elements of second language learning which they perceived as important. Although they mentioned a variety of skills and elements, grammar and vocabulary were still the most popular. Also pronunciation was still at the third position. However, it can be easily observed that the percentage of informants who found pronunciation important in this case, was much higher than in Group One and Group Two. Also there is a huge difference between Group Three (35.7%) and Group Four (63.75%). It may suggest that the

university course in English phonetics and phonology raised students' awareness concerning correct pronunciation in second language.

What must one learn to communicate in L2?

Group Three	
vocabulary	86%
grammar	57%
pronunciation	43%
other*	18%
conversations/speaking	11%
listening comprehension	7%

Table 7.

What one must learn to communicate in L2 according to Group Three.

Group Four	
vocabulary	100%
pronunciation	88%
grammar	83%
conversations/speaking	70%

Table 8.

What one must learn to communicate in L2 according to Group Four

* "other" included various answers rated less than 5% each

Again, study participants from Group Three and Group Four gave more diverse answers than informants from Group One and Group Two. Similarly to high schools students, most university students mentioned here vocabulary and grammar, but also pronunciation. It seems that they realized that correct pronunciation is vital when one wants to communicate in an L2. What is also worth highlighting is the fact that in Group Four the answer "pronunciation" was given even more frequently than "grammar". In this group, 87.5% of informants decided that they needed correct pronunciation in L2 in order to communicate successfully with others.

Correct pronunciation in L2 is important. How far do you agree with this statement?

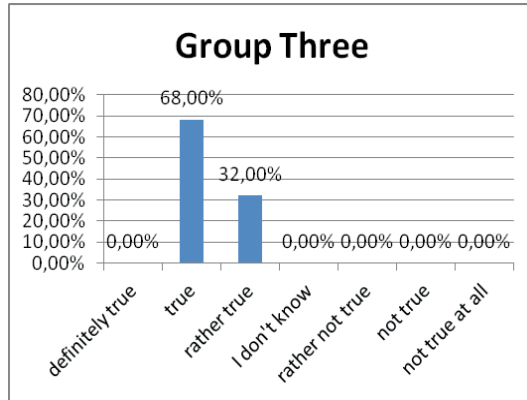


Figure 9.

Answers provided by the subjects from Group Three

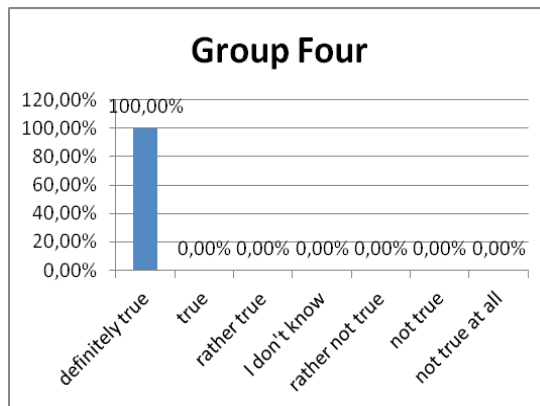


Figure 10.

Answers provided by the subjects from Group Four

These answers show that university students are language-oriented and language-aware. They know that correct pronunciation is crucial while learning a second language. Both groups chose only positive options in the question of importance of learning L2 pronunciation. Similarly to the previous questions, study participants from Group Four were more robust in their opinions. In their comments they wrote that correct pronunciation

is vital “in order to be understood by others”, “to avoid misunderstandings” and that “it raises their prestige among other users of English”.

My junior high/high school teachers' pronunciation in English was correct. How far do you agree with this statement?

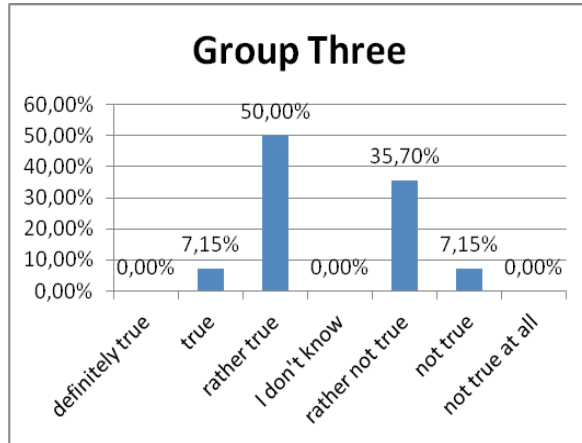


Figure 11.

Answers provided by the subjects from Group Three

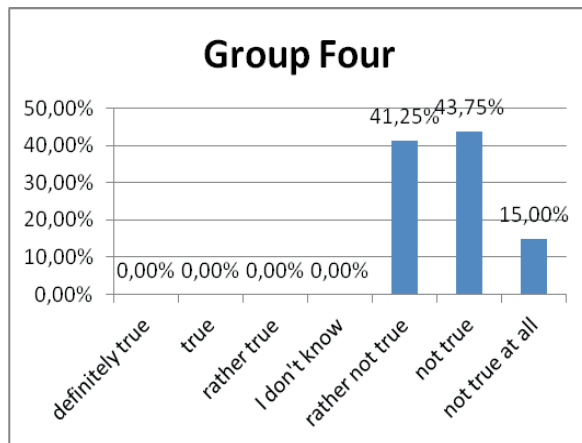


Figure 12.

Answers provided by the subjects from Group Four

Since both groups of informants consisted of relatively young people who could easily remember their high school and junior high school teachers, they were asked the aforementioned questions. Although some subjects from Group Three were critical of their former teachers, more of them assessed their teachers' pronunciation in English as correct. However, in Group Four all of the respondents criticized their former teachers' pronunciation. They also commented that during English phonetics and phonology course during their studies they learnt how one should speak and realized that their high school and junior high school teachers made a lot of mistakes and — what is worse — taught them the same mistakes. This may suggest that informants from Group Three assessed their teachers' pronunciation in English as correct or rather correct because they lacked sufficient knowledge about correct English pronunciation and soon their opinions may change.

Did your teachers in high school teach you English pronunciation?

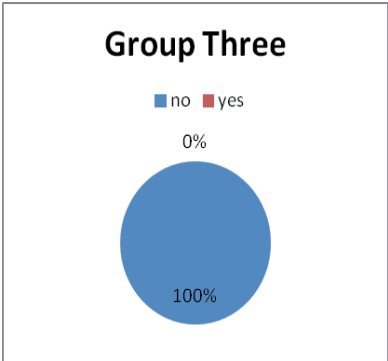


Figure 13.

Answers provided by the subjects from Group Three.

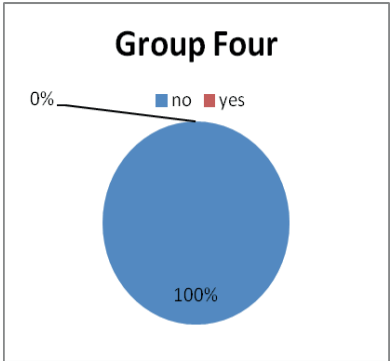


Figure 14.

Answers provided by the subjects from Group Four.

As it had been expected, unfortunately none of the subjects had had an opportunity to attend classes devoted to English phonetics or pronunciation. It shows that in comparison to the previous studies (mentioned by e.g. Szpyra-Kozłowska, 2008) nothing seems to have changed in

Polish schools concerning the attitude to teaching pronunciation during L2 courses.

Should there be such classes in high schools?

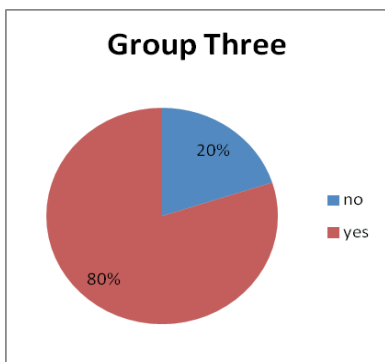


Figure 15.

Answers provided by the subjects from Group Three.

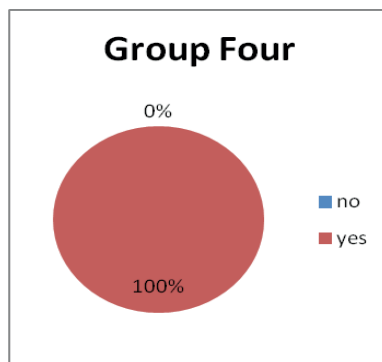


Figure 16.

Answers provided by the subjects from Group Three.

As one can see, most study participants agreed that in high schools there should be classes devoted to English pronunciation. Only 20% of informants from Group Three did not see such a need. They commented that “they don’t need such classes” or that “teachers lack appropriate knowledge to teach English pronunciation”. The others, however, commented that such classes “might be useful”, “would be desirable” and “are necessary”. A few subjects wrote that “such classes should not be too advanced but at least some basics should be taught”. One study participant even wrote about the problems she encountered herself during high school education. She commented that when she looked up new words in dictionaries she did not know how to pronounce them because she was not familiar with the IPA symbols.

A course in English phonetics and phonology at the university is necessary. How far do you agree with this statement?

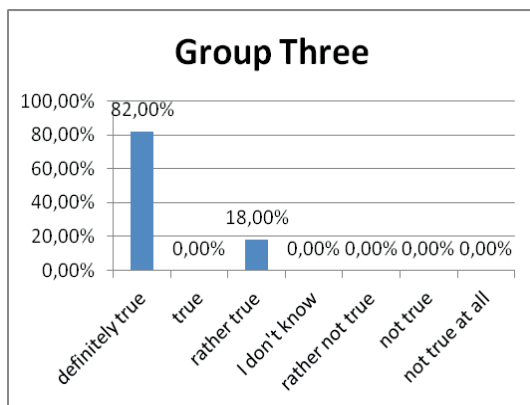


Figure 17.

Answers provided by the subjects from Group Three

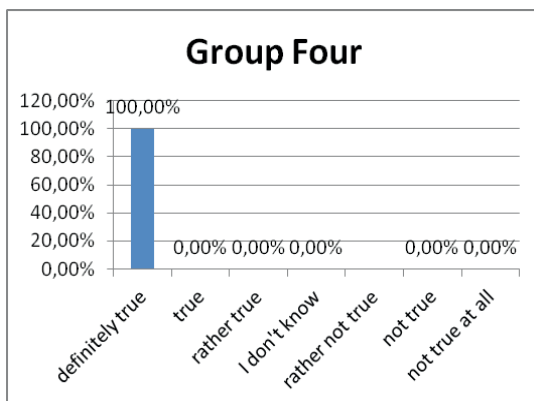


Figure 18.

Answers provided by the subjects from Group Four

These answers clearly show that students see the need to study English pronunciation and that pronunciation courses are a necessary element of language studies. It is noticed by both subjects who just begin studying at universities, and by those who have some experience in this area. However, the latter group is more certain that learning L2 phonetics and phonology is vital.

This course has changed my pronunciation in English. How far do you agree with this statement? (A question for Group Four only)

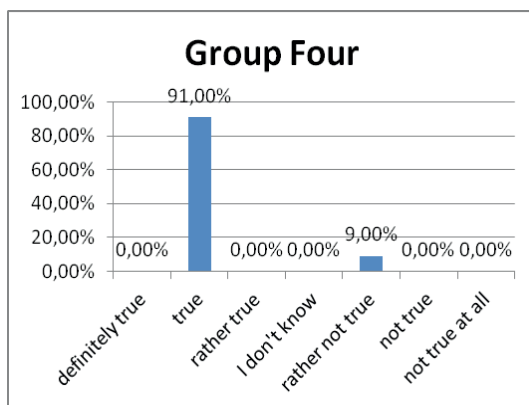


Figure 19.

Answers provided by the subjects from Group Four

What exactly has changed?

Group Four	
stress	100%
segments (vowels and consonants)	92%
intonation	85%
diphthongs	4%
other	3%

Table 9.

Answers provided by the subjects from Group Four

These two questions were for subjects from Group Four only. They revealed that the vast majority of students benefited from university course in English phonetics and phonology and that their pronunciation in English changed. They could list as many elements that had changed as they wanted to, but in most cases the students spoke with one voice. Certainly they improved their stress and intonation (which are completely different in English than in Polish) and segments (vowels and consonants; a couple

of informants highlighted diphthongs separately). This clearly shows that even if it is difficult, a course in English phonetics and phonology is useful and helps correct students' pronunciation in L2.

Conclusions

Summing up, the gathered data suggest that Polish learners' attitude to learning English pronunciation is generally positive at high school and university levels. Both high school and university students see the need to speak correctly while using English as L2 and are willing to study English phonetics. They want to communicate with others, be understood and avoid misunderstandings. However, apart from English philology programmes, learners still lack opportunities to learn English pronunciation since it is not taught in high schools. This fact is usually criticized by learners who would like to learn at least basics of English phonetics. Although most students share similar beliefs and opinions concerning learning English pronunciation, the level of proficiency in English as a second language and the amount of training in L2 phonetics strengthens the sense of indispensability of studying English pronunciation and speaking L2 correctly. Especially students who completed the university course in English phonetics and phonology change their opinions about their own and their former teachers' pronunciation and appreciate the improvement in their phonetic awareness and abilities.

References

- Gass, S. & Selinker, L. 2008. *Second language acquisition*. New York: Routledge.
- Majer, J. 2002. Sick or Seek? Pedagogical phonology in teacher training. In: Waniek-Klimczak E. & P.J. Melia (eds.) *Accents and speech in teaching English phonetics and phonology*, Frankfurt am Main: Peter Lang: 153-176.

- Nowacka, M. 2003. Analiza i ocena wymowy słuchaczy NKJO w Rzeszowie. In: *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii 2. Zeszyty Naukowe PWSZ w Koninie nr 1/2003 2.*, 46-55.
- Nowacka, M. 2008. How far is 'Hanover' from 'hangover'? Misperception of Polish ear. In: E. Waniek-Klimczak (ed.) *Issues in accents of English*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 272-303.
- Porzuczek, A. 1998. *The acquisition of the vocalic component of English by advanced Polish learners*. A doctorate dissertation. Katowice, The University of Silesia.
- Porzuczek, A. 2002. Problemy organizacji kursu fonetyki języka angielskiego. In: Sobkowiak, W. & E. Waniek-Klimczak (eds.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku (2002), 91-100.
- Porzuczek, A. 2010. The weak forms of TO in the pronunciation of Polish learners of English. In: E. Waniek-Klimczak (ed.) *Issues in accents of English 2: Variability and norm*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 309-324.
- Rojczyk, A. 2008. *Perception of English and Polish obstruents*. A doctorate dissertation. Katowice, The University of Silesia.
- Rojczyk, A. 2010a. Forming new vowel categories in second language speech: the case of Polish learners' production of English /ɪ/ and /e/. In: *Research in Language* 8: 85-97.
- Rojczyk, A. 2010b. Production and perception of vowel /æ/ by Polish learners of English. In: K. Dziubalska-Kończak, M. Wrembel, M. Kul (eds.) *Proceedings from the Sixth International Symposium on the acquisition of second language speech* [CD ROM version]
- Sobkowiak, W. 2002. English speech in Polish eyes: What university students think about English pronunciation teaching and learning. In: Waniek-Klimczak, E. & P.J.Melia (eds.), *Accents and Speech in teaching English phonetics and phonology*, Frankfurt am Main: Peter Lang 177-196.
- Szpyra-Kozłowska, J. 2000. O akademickich podręcznikach do fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego. In: *BPTJ LVI*, 145.
- Szpyra-Kozłowska, J. 2008. English pronunciation pedagogy in Poland — achievements, failures and future prospects. In: E. Waniek-Klimczak (ed.) *Issues in accents of English*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 212-234.
- Szpyra-Kozłowska, J., Frankiewicz, J. & Gonet, W. 2002. aspekty fonetyki angielskiej nauczane w polskich szkołach średnich. In: Sobkowiak, W. & E.

- Waniek-Klimczak (eds.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego. Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku* .2002., 9-28.
- Waniek-Klimczak, E. 2002. Context for teaching English phonetics and phonology. In: Waniek-Klimczak, E. & P.J. Melia (eds.), *Accents and speech in teaching English phonetics and phonology*, Frankfurt am Main: Peter Lang 139-152.
- Waniek-Klimczak, E. 2006. Fonetyka w kształceniu nauczycieli: analiza wybranych aspektów 'teacher talk' na przykładzie języka angielskiego polskich nauczycieli praktykantów. In Sobkowiak, W. & E. Waniek-Klimczak (eds.) *Dydaktyka Fonetyki Języka Obcego w Polsce*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie 2006, 247-250.
- Waniek-Klimczak, E. & Dłutek, A. 2003. 'Ocena języka mówionego — aspekt fonetyczny.' In Sobkowiak, W. & E. Waniek-Klimczak (eds.) *Dydaktyka Fonetyki Języka Obcego*. Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku. 243-266.
- Wrembel, M. 2002. Miejsce fonetyki języka angielskiego w szkole — implikacje dla kształcenia nauczycieli. In: Sobkowiak, W. & E. Waniek-Klimczak (eds.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego. Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku* 2002.
- Wysocka, H. 2003. Czy/jak uczyć fonetyki języka obcego? In: *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii* .2. *Zeszyty Naukowe PWSZ w Koninie* nr 1/2003 .2., 159-184.

Investigating the attitudes towards learning a third language and its culture in Polish junior high school

Badanie podejścia do uczenia się języka trzeciego oraz jego kultury w polskim gimnazjum

Zuzanna Kiermasz
Uniwersytet Łódzki

Abstract

It is believed that attitudes to languages and culture tend to affect achievement in foreign language learning (Baker, 1997). Thus, this factor may be seen as crucial when it comes to the discrepancies in attainment in different languages learnt by the same students. Therefore, it seems vital to investigate variation in attitudes towards both learning L2 together with the approach to the L2 culture and the corresponding issues with respect to L3. Nevertheless, the general attitude towards learning languages needs to be taken into account as well. This article discusses the attitudes towards learning two pairs of languages, specifically: English as L2 and German as L3 and German as L2 and English as L3. A group of lower high school learners from Poland took part in the study and the data was gathered by means of questionnaires, which included both closed and open-ended questions. The study is based on and inspired by a similar survey by Simsek et al. (2007). The main objective of the present paper is to shed light on the well-known problem that students who are reasonably successful in learning L2 have a problem with studying L3 (Hufeisen & Neuner, 2004).

Key words: attitude towards language learning, L2, L3.

Abstrakt

Istnieje przekonanie, że postawa wobec języka i kultury ma wpływ na osiągnięcia w nauce języka obcego (Baker, 1997). Dlatego też ten czynnik może być postrzegany jako kluczowy podczas porównywania różnic w osiągnięciach tych samych uczniów jeśli chodzi o naukę innych języków. W związku z tym, istotnym wydaje się być badanie podejścia uczniów do uczenia się języka drugiego (J2) oraz ich podejścia do kultury związanej z tym językiem, a także badanie korespondujących aspektów w języku trzecim (J3). Co więcej, pod uwagę należy brać również ogólne nastawienie uczniów do nauki języków obcych. Poniższy artykuł przedstawia badanie dotyczące podejścia do uczenia się dwóch par języków, tj. angielskiego jako J2 i niemieckiego jako J3, oraz niemieckiego jako J2 i angielskiego jako J3. Grupą badawczą jest grupa polskich gimnazjalistów, a dane zostały zebrane za pomocą kwestionariuszy zawierających zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte. Badanie opiera się w dużej mierze na kwestionariuszu, którego użyli Simsek et al. (2007) badając podejście do nauki języka niemieckiego w Turcji. Głównym celem poniższego artykułu jest próba wyjaśnienia dobrze znanego problemu polegającego na tym, że często uczniowie, którzy odnoszą względny sukces w nauce J2 mają problemy w nauce J3 (Hufeisen & Neuner, 2004).

Słowa kluczowe: podejście do nauki języka, J2, J3.

Learning L3 in Polish schools

It has only been five years since a second foreign language was introduced as compulsory in the core curriculum at junior high schools (pl. *gimnazjum*) in Poland in 2009. Before that the status of L3 at public schools had been vague and undefined; thus, the learning of L3 was at many times regarded as superfluous by many public school learners because of its position of an extracurricular subject. On the other hand, it goes without saying that foreign language learning in Poland is recognized as important and language learning industry continuously offers a wide choice of services. The changes at

junior high school have also influenced the remaining educational levels and currently more attention is given to teaching languages (Marciniak, 2009). Moreover, the linguistic policy of the European Union supports learning of at least two foreign languages at school in order to ensure linguistic variety within the Union, to enhance the communication. At the same time, the European Union's strategy towards language learning translates into the development of multilingualism within the Union (Jessner, 2008).

It is clear that learning another foreign language may be problematic for a number of different reasons. The cognitive load of having to study another linguistic system from scratch when the previous one (i.e. L2) has not been well-rooted yet may exceed learners' ability as simply being unachievable within the cognitive capacity of a given student (Schnotz & Kürschner, 2007). Notwithstanding the foreseeable problems with L3 learning, the expectations and requirements on the part of the educationists designing the core curriculum are usually relatively high. Therefore, students who attend integration classes and have mild mental retardation or deep dyslexia may be exempted from L3 classes, which only illustrates how challenging it may be to learn another foreign language.

Another problem is that L3 teaching usually takes place in separation from L2 lessons as if the processes were completely distinct, which may not be the case (Kiermasz, 2013). Similarly to the foregone conclusion that the use of L1 in L2 teaching is detrimental (cf. Cook, 2003), it appears that the modern L3 teaching fails to recognize the value of L1 and L2 knowledge as well. Although the fear of negative transfer (i.e. interference) may be explainable, it is crucial to notice the opportunity of positive transfer. Undoubtedly, the knowledge of other languages is vital in terms of making L3 learning easier; however, it is frequently ignored that the experience in language learning itself may be valuable for the subsequent languages learning. Lack of interconnections between L2 and L3 teaching makes students experience the same difficulties again and hampers the learning instead of facilitating it. To exemplify, knowing that a group of learners study both English and German, teachers who know both languages could explicitly indicate the links between these languages in the course of teaching. This can happen, for example, during the

process of teaching vocabulary when a teacher can include information about cognates and false friends.

Another point is that language at school is frequently treated as any other school subject. However, apart from the sheer linguistic aspects of language, its culture and history are also significant, which will be shown in this paper. It is especially important to talk about these issues when considering language teaching in Poland where the historical events and the past linguistic policy had created an unfriendly atmosphere in which learning of Russian and German was seen as an unpleasant duty instead of understanding it as an enriching experience. Undoubtedly, there are a number of issues related to the problem of low attainment in L3. In this article the main focus will be on the place of attitude in language learning both in the sense of its relationship with the language itself and the culture associated with this language. It is also important to state that learning another foreign language creates a number of opportunities, which may discharge all the negative issues usually associated with learning L3, but, regrettably, the discussion of these would be beyond the scope of this paper.

The role of attitude in language learning

Language learning is a complex process and it is affected by a number of factors; one of them is language attitude, which, in general, may be defined as “the feelings people have about their own language or the languages of others” (Crystal, 1992: 25). When it comes to language education, it is important to look at attitude from at least a few different perspectives, that is to reflect on language learning attitude in general, but also to think about more specific attitude towards acquisition of particular languages, as well as the attitude towards the culture and society associated with the languages at hand. This position has been supported by a number of researchers, as Gardner (1985) stated that attitude towards language is one of the key factors affecting language learning, and Ellis (1994: 200) wrote that “in general, positive attitudes towards the L2, its speakers, and its culture can be expected to enhance learning and negative attitudes to impede learning.” It needs to be stated that attitude

is a complex term since, according to Baker (1988), it is both cognitive and affective, thus it incorporates both thoughts and feelings. Moreover, attitude is rather dimensional than bipolar; namely, it is never purely positive or negative, but it is rather placed on a continuum ranging from negativity to positivity with a neutral position in the halfway of the scale. However, for the simplicity's sake researchers tend to divide attitudes into three abovementioned categories (cf. Simsek et al. 2007). It is widely recognized that attitude is learnt instead of being inherited. However, although it is not passed down with genes, it is definitely affected by the history of nations and current political and socio-economic situation in the modern world where one grows up and lives; therefore, it is more of a product of nurture than nature of human beings. Attitude does not seem to fluctuate, it is rather fixed, but it may be subject to change if significant conditions come into being. Most importantly, attitude is likely to affect learner's actions (Simsek et al. 2007), which is a crucial point of the discussion which will be developed in this article.

Research project

The study reported on in the present paper aims at discussing the attitudes towards learning L3 in a Polish junior high school. The research design itself is based on a parallel study by Simsek et al. (2007) and it draws on the methodology used by the authors; however, the original study was conducted in Turkey, whereas the present research project was carried out in Poland. The main research question in the study was the following: what is the attitude towards learning a third language and its culture in a junior high school? However, the study could not focus on L3s solely — in order to compare the research results achieved for different L3s, it seemed reasonable to compare the findings with the analogical data obtained for L2s.

Participants

The study involved 12 participants, 9 of them were females, 3 were males. They were aged between 16 and 17 and attended second or third grade of a junior high school in Lodz. Although the number of participants may

be considered modest, the author does not aim at generalizing the data obtained by the means of this research, but rather treats it as an indication of the trends which will definitely have to be confirmed by corroborating a similar research project on a larger scale. As far as the languages are concerned, 6 students had English as their L2 and German as their L3 and 6 students had German as their L2 and English as their L3. For the sake of clarity, the group with English as L2 will be referred to as Group 1 and the other group will henceforward be called Group 2. They had been learning their respective L2s for approximately 7 years and L3s for 2-3 years. Although the L3s are central to the study, references to L2s will be made throughout the paper. It is important to state that the learners included in the study are, in general, not high-achievers. As to their marks in L2s, they are in general the same, i.e. $M=3.5$ for English and $M=3.5$ for German. On the other hand, in reference to L3s, the mean for German as L3 ($M=2.5$) is one point lower than for English as L3 ($M=3.5$).

Research methods

The study applies questionnaire as a research method, the survey used in the research project consists of two main parts, namely closed questions and open-ended questions. The former part applies a 5-point Likert scale. Separate parts of the survey aimed at researching a) general attitude towards language learning, b) attitude towards learning L2 and c) attitude towards the culture and society associated with L2; another two parts (i.e. d) and e)) included mirror questions for L3. Regarding the open-ended questions, these included writing down the associations with both English and German. The author hoped that the attractive and, in a way, unrestricted form of the open-ended questions would increase students' readiness to express and share their opinions as the questions about associations took the form of a mind-map with the central concept in the middle and arrows for the participants' associations. The remaining open-ended questions were related to the students' basic knowledge about the English-speaking and German-speaking countries (the author asked them to enumerate the relevant countries and a few famous people who come from either German-spe-

aking or English-speaking countries) in order to see if students had the essential knowledge about the culture of the countries where the languages in question are spoken, and were used by the author to assure herself that the participants possessed the basic knowledge about the culture of English-speaking and German-speaking countries.

Results

The results will be presented in a way which reflects the design of the questionnaire on which this study is based. Therefore, the results will include the description of learners general attitude towards language learning, attitude towards learning German, attitude towards German culture and society, attitude towards learning English and attitude towards English culture and society. Unfortunately, the research group in this study is too small to draw any far-reaching conclusions and, therefore, the results should be treated only as an indication of a trend which needs to be investigated more meticulously in the future. Consequently, the results evidenced in this paper will be presented accordingly with the assumptions of a case study. The analysis of the results necessitates applying a scale according to which the attitudes expressed by the participants should be divided between positive ($M=4$ and above), neutral (mean between 3.9 and 2.6) and negative ($M=2.5$ and below) (Simsek, et al., 2007).

Attitude towards language learning

As to the attitude towards learning foreign languages, the questionnaires revealed that both groups of the learners have a positive or neutral attitude towards language learning in a general sense, i.e. learning any language. Figure 1 below illustrates the results and the paragraphs beneath the table discuss individual questions in detail.

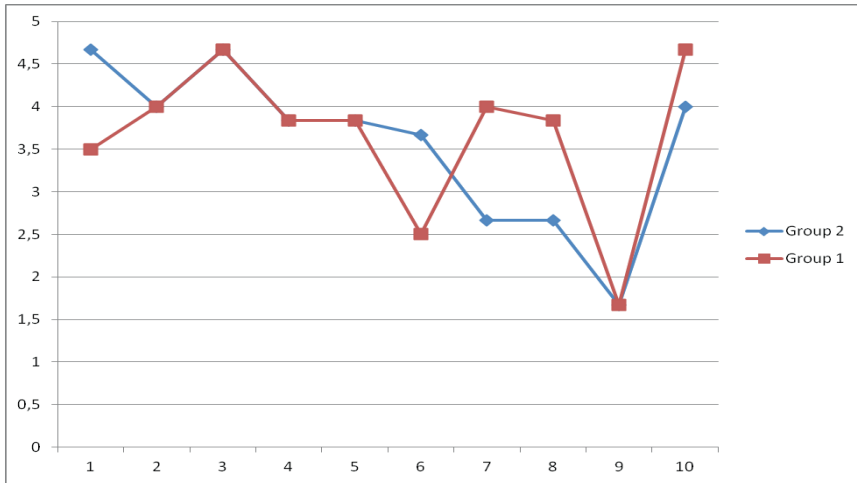


Figure 1.

Attitude towards language learning (x — numerical values for questions; y — points on the Likert scale)

As far as the answers to the specific questions are concerned, the participants stated that they like learning foreign languages (Group 2 $M=4$), (Group 1 $M=4.66$) (question 10) and that they would like to learn a foreign language at school even if they did not have to ($M=4$ for both groups) (question 2). They agreed that they would like to know a language of a given country if they were to visit this place ($M=4.66$) (question 3); however, their attitude towards the idea of learning a language in order to read something in this language is rather neutral with a tendency towards a positive attitude ($M=3.83$ for questions 4 and 5 in both groups). It also transpired that the learners who took part in the research project do not really believe that learning and using a foreign language impedes their competence in their mother tongue ($M=1.66$ for both groups), which is a very positive standpoint as they probably do not think of the possibility of a negative transfer from L2 and/or L3 to L1 (question 9).

In a number of ways the attitudes of learners from Group 1 and Group 2 are similar; nevertheless, there are certain differences which need to be pointed out. That is, learners of Group 1 had a much more positive

attitude ($M=4$) towards the assumption that learning L2 or L3 makes them more confident (question 7), whereas learners from Group 2 were much less positive about this idea ($M=2.66$). Moreover, as regards question 8, which referred to the issue of people who speak two or more languages being able to think more critically and comprehensively than those who use only one language, it transpired that the participants from Group 2 were much less convinced about this idea ($M=2.66$) than those from Group 1 ($M=3.83$). Having shown that the attitude towards language learning expressed by the participants may be considered positive, it is crucial to shift the focus to the more specific issues.

Attitude towards learning German

This section pinpoints the issue of the attitude towards learning German by the participants who study this language as their L2 and those who study German as an L3. Rather surprisingly, it transpired that the students from Group 2 do not necessarily have a more positive attitude towards learning this language than those students who learn German as L3, which is clearly illustrated by figure 2 below. This stands in contrast to the preconceived notion that the attitude towards learning the first foreign language should, actually, be more positive than it is in the case of the second foreign language; surprisingly, those participants from Group 1 have much lower marks in German than those with German as L2 (i.e. one point difference).

In order to investigate the participants' attitude towards learning German, 10 questions were posed. Question 1 refers to the statement: *I like learning German*; the means for this question were quite similar (Group 2 $M= 2.50$, Group 1 $M= 2.67$), which indicates a neutral attitude in the case of the group with English as L2; it is also worth mentioning that the difference between the scores is not considerable. A result which again shows similarity between the two groups' answers ($M=3$ for Group 2 and $M=3.17$ for Group 1) refers to the issue of the worldwide importance of German (question 5) and indicates that the importance of German is only partially recognized by the students since their attitude is neutral.

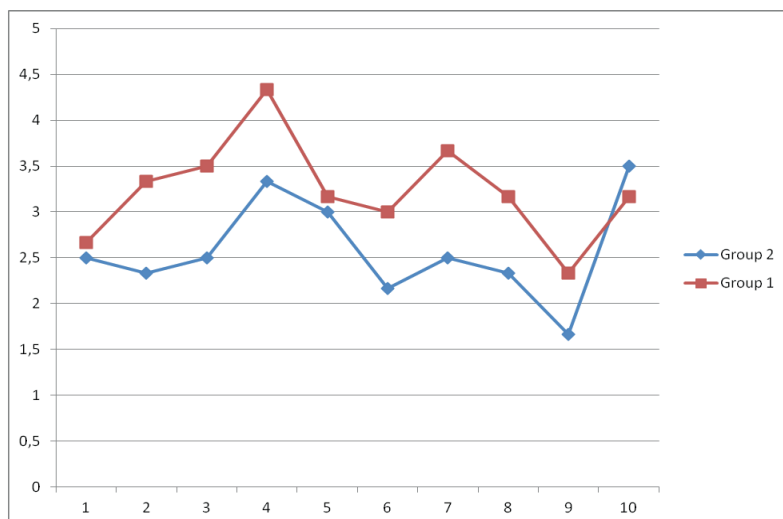


Figure 2.

The attitude towards learning German(x — numerical values for questions; y — points on the Likert scale

In spite of these few similarities, the findings show that the results achieved by Group 1 are higher than those achieved by the other group. It is worth noticing that the results for the groups differ in a similar way; that is, when the result for the group with English as L2 rises, the score of Group 2 rises as well and when one variable drops, the other one also declines. Both groups express a negative attitude in? question 9 which relates to the participants' opinions about a possibility of beginning the process of learning German earlier in their lives if they could (M=1.67 in Group 2, M=2.33 for Group 1). However, it seems interesting that when asked if they would like to learn German to such an extent that they were as proficient in this language as possible (question 4), the group with English as L2 obtained a one point higher means (M=4.33), which indicates that this group's attitude is more positive than of Group 2 (M=3.33), which is only neutral. When asked if learning German is important because it will be useful in the future, e.g. when applying for a job (question 3), both groups expressed a neutral attitude with M=3.5 for Group 1 and M=2.5 for Group 2.

Apart from the closed questions discussed above, the participants were also asked to answer open-ended questions about the associations that they have with the German language, which were subsequently analyzed by the author and divided into positive, negative and neutral. The associations are presented below in a form of a table and include the ideas provided by both groups.

	Group 2 (German as L2)	Group 1 (German as L3)
Positive	Super, I like talking to Germans, I like learning German.	Funny, getting to know new people and visiting new places, linguistic development.
Neutral	Berlin, Germany, Pizza, Spaghetti.	mountains, German sausage, umlaut, lessons, school, German teacher, dancers, The Chancellor of Germany
Negative	Fascism, The World War II, Hitler, difficult, boring, rigid, tortures.	Evil, death, Fascism, The World War II, Hitler, Crisis, AIDS, difficult, difficult to understand, disliked, unpleasant, it sounds harsh, strange, difficult words, strange words, long words.

Table 1.

Associations with German divided into three categories: positive, neutral and negative for Group 1 (German as L3) and Group 2 (German as L2).

As can be inferred from Table 1, Group 1 managed to provide a bigger number of associations with German than the group with German as L2. This, however, does not imply that the latter group expressed a more positive attitude towards German by means of their associations; quite the contrary, these participants enumerated a number of negative associations, which — apart from the clear references to the nature of language itself — allude also to the history of Germany. It may be surprising that even though the Second World War remains within the realm of history now, it is still vivid in the young people's consciousness. For this reason

when students think about German it is entwined with an undertone of the terror of the war and the notions of fascism. Apart from that, the participants from Group 1 commented on the character of the German language. They focused on lexis by writing that words in this language are long, difficult and strange; moreover, they stated that the way it sounds is harsh. They also commented on the way they perceive German which, in their opinion, turns out to be a difficult and unpleasant language. Similar associations were given by the other group; however, their number was lower. Although the negative associations were prevalent among the participants, there are also positive statements given by the group with German as L2; these boil down to the word “super” and the fact that some of the participants like learning German and talking to Germans. The other group stated that German is funny, knowing it makes it possible to visit new places and meet new people; what is more, learning German denotes linguistic development. Students produced a vast number of associations which the author decided to include in the group of neutral connotations. These are inclusive of references mainly to culture such as: food, places in Germany and, in the case of the group with English as L2, references to school.

Attitude towards German culture and society

In this section the main focus will be shifted from the language itself to the attitudes towards German culture and society. It is not easy to talk about the attitude towards the culture associated with the German language as it is spoken in Germany, Austria, Switzerland, Luxemburg and Lichtenstein. The participants were asked 9 questions, the results are presented in a graphic form in the Figure 3 below. Moreover, a number of associations discussed in the section above refers not only to the German language, but also to the society and culture intertwined with this tongue; therefore, this section will only supplement what has already been stated in the paper.

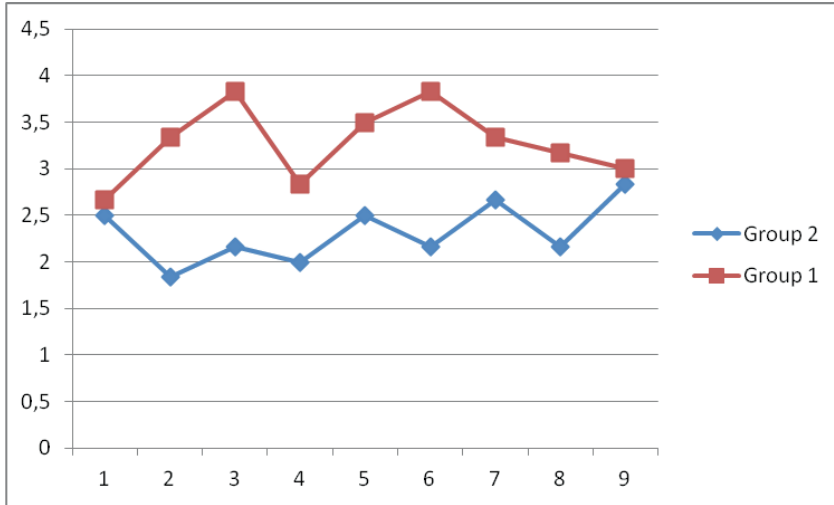


Figure 3.
 The attitude towards German society and culture (x - numerical values for questions; y - points on the Likert scale.)

It is straightforward that there are only two points in the graph above where the answers of two groups were similar (questions 1 and 9) and the remaining points (questions 2-8) show a discrepancy in the attitudes expressed by two groups of participants. It is counterintuitive that the group learning a language as L2 expresses a much less positive attitude towards the culture of this language than the group learning the language as L3. With regard to the specific question, when asked if they have a positive attitude towards German culture and society (question 3), the participants with German as L2 expressed a negative attitude ($M=2.17$), whereas the other group a neutral one ($M=3.83$). In question 4, the participants were asked about their attitude towards the following statement: *The more I know about German culture and society, the more fluent I want to be in their language.* The group with German as L2 showed a negative attitude ($M=2.00$), while the group with German as L3 a neutral one ($M=2.83$). This question serves as an illustration to a general trend demonstrated in this section, which amounts to the

conclusion that the attitude towards the same language may be more positive in the case of learning it as an L3 than an L2.

Attitude towards learning English

As far as learning English is concerned, the students with English as their L2 have a very positive attitude towards this language — all of them maintained that they completely agree with the statement that they like learning English ($M=5.00$). On the other hand, the opinions expressed by learners of English as L3 (i.e. Group 2) are not as positive as in the case of the previous group; however, their attitude towards learning this language seems more favorable than towards learning German, which is actually their L2 ($M=3.33$ for learning English and 2.50 for German). It strikes the author as interesting that in this part of the questionnaire the attitudes towards each of the questions were never negative (except for the last question which, in fact, was key-reversed) with the lowest mean for the group with German as L2 which equals $M=3.33$, whereas for the same group the lowest score for the attitudes associated with German was $M=1.67$. Similarly, in the case of the other group, the lowest score in the presently discussed part of the survey was $M=4.5$ and as to the corresponding questions about German, the lowest result equals $M=2.33$.

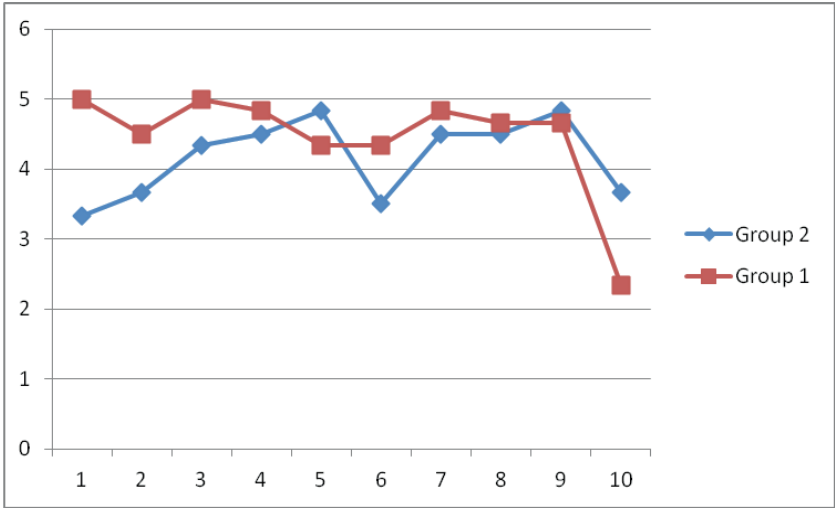


Figure 4.

The attitude towards learning English (x — numerical values for questions; y — points on the Likert scale.)

It seems interesting that when asked if it is difficult to learn German at school, students agreed that it is a challenging task; however, upon being asked the same question about English, the obtained results indicate that Group 2 was much more positive about the possibility of acquiring the knowledge of English at school, whereas the other group was more sceptical about this issue. More information about the participants' attitudes is to be found in Table 2 below, which presents the associations with English expressed by both groups of the participants. The table is analogous to Table 1 illustrating associations with German.

	Group 1 (English as L2)	Group 2 (English as L3)
Positive	I learn it eagerly, nice, easy, useful, pleasant, funny, easy words, it broadens contacts	pleasant, useful, it makes it easier to communicate with anybody, easy grammar, some words are the same as in Polish or similar, popularity, it is spoken very frequently
Neutral	worldwide, Barack Obama, dancers, music, One Direction, school, lessons, English teacher, London, America, tea, hamburgers, creepy pasta (i.e. urban legends, creepy stories), big emigration	Big Ben, Queen Elisabeth, England, London, Selena Gomez, Miley Cyrus, Justin Bieber, a lot of celebrities, computer games, medium difficulty
Negative	tenses, strange accent (USA), drunkards from the islands, prince Harry in SS uniform, They didn't want to help us when Germans attacked.	-

Table 2.

Associations with English divided into three categories: positive, neutral and negative for Group 1 (German as L3) and Group 2 (German as L2).

Although Table 2 is partially self-explanatory, it is worthwhile to focus on a few issues revealed by the associations provided by the students. The salient feature of the table is that students from the group with German as L2 did not report any negative association of English. On the other hand, the group with English as L2 actually gave a few of these which refer both to the nature of the language and the particular areas of potential problems, that is tenses and pronunciation; moreover, they also referred to the events discussed by the media at the time when the survey was administered, the stereotype of Englishmen drinking loads of alcohol, and issues referring to history. It seems striking that the group with German as L2 actually managed to provide more positive associations with English than the group learning the language as L2. The positive associations given by both groups are similar in their nature as they evolve around such aspects of English as its easiness, overall prominence and attractiveness

of this language. Similarly to Table 1, many of the associations were put in the part of the table containing neutral ideas given by the participants; these, in both groups, refer to famous people from the English-speaking countries, food, places and music.

Attitude towards English society

Similarly to German, it is obvious that English is not spoken in one country only, it is the language of the United Kingdom, the United States, Australia, Canada and a number of other countries (due to the colonization period); apart from that, it is also a modern lingua franca (Edwards, 2004) which is used for international communication between non-native speakers. As in the case of German, some of the aspects connected with the culture and society have already been mentioned in the section that focuses primarily on German language, because students' associations with language and its culture were difficult to separate from each other. For this reason, the results obtained by the questionnaire comprise an addition to the previous section.

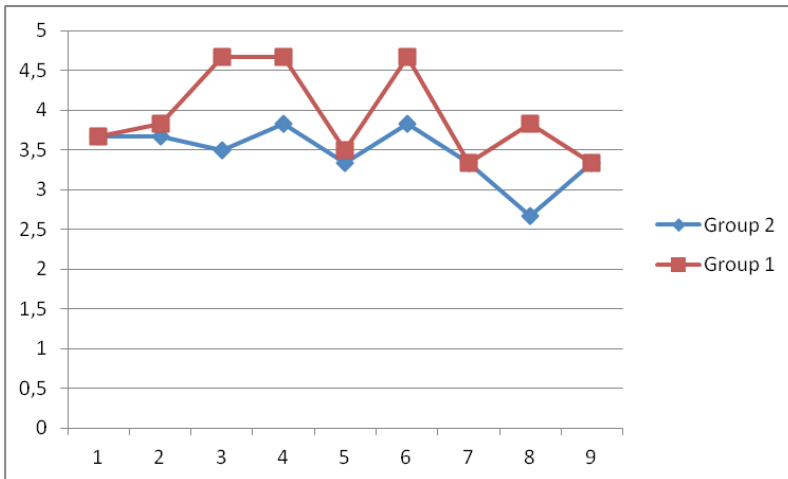


Figure 5.

The attitude towards English society and culture (x — numerical values for questions; y — points on the Likert scale.)

As far as the learners of English as L2 are concerned, they self-evaluated their attitude as being positive $M=4.66$, whereas the learners from Group 2 as a neutral one $M=3.5$. The answers for the statement 4, namely *The more I get to know about English culture and society, the more fluent I want to be in their language*, were again positive in the case of the learners of English as L2 ($M= 4.66$) and neutral in the case of learners of English as L3 (i.e. Group 2) ($M=3.83$). It is interesting that both groups achieved the same score when asked if Polish people are perceived by the English in a positive way ($M=3.33$), which designates a neutral attitude.

Limitations of the study

Limitations of the study presented in this paper are, undoubtedly, numerous. To begin with, since school marks were mentioned in the present paper a number of times as an indicator of learners' success in mastering a given language, it is important to state that marks given at school on many occasions may not necessarily reflect learners' abilities in a foreign language objectively. Although operating in the course grading system, every teacher is different, and marks given by one teacher may perhaps vary from marks given by another teacher. Another problem is that learners' individual differences could have played a role by influencing the results especially as the research groups were relatively small. The size of the groups is yet another problem as the number of the participants makes it impossible to generalize the outcomes of the research project, which needs to be treated only as a pilot study. What is more, it is difficult to decide which associations provided by the students fall into each of the categories from their point of view and the participants probably should have been asked to state what kind of connotation a given word or phrase brings to them. Having not asked the students, the author — using common sense — divided the associations into three different categories; however, this division is open to question.

Conclusions and pedagogical implications

Drawing any far-reaching conclusions on the basis of a small-scale study like the one described in this paper would be ill-advised; on the other hand, it is worth suggesting that a similar study be carried out on a larger scale

and should include also other languages which are taught in public schools. Apart from that, it seems that the attitudes do not necessarily follow a pre-conceived way of thinking about their relation to learning. At the outset of this research project, the author believed that the attitude towards a given language may actually show a relationship with the fact that it is learnt as an L2 or L3; therefore, the results transpired to be unforeseen and, for this reason, worthy of note. Moreover, the research project also brought out the issue that the marks achieved by the students in English or German are not actually equivalent with the attitude towards the language being learnt. It is important to state openly that the results were not correlated and the outcomes discussed in this section are based on the author's analysis which was possible owing to a limited number of participants. It is crucial to emphasize the role of the individual differences of the participants in each of the groups as it seems that the group with English as L2 could have been more willing to express positive attitude in general, whereas the members of the other group may have been more sceptical on the whole, which may result from, for example, their character. However, having said this, it still seems that the attitude towards the culture and society plays an important role in language learning and it may affect the process of acquiring a language. The author suggests more care be taken to make sure that students' feelings towards the languages they learn are not negative. This should be taken into consideration by the teachers of L3s as it seems more demanding on the part of a learner to acquire another foreign language.

References

- Baker, C. 1988. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 1997. *Attitudes and language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cook, V. 2003. Changing the first language in the L2 user's mind. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/FXintro.htm>. Accessed 12 March 2014.

- Crystal, D. 1992. *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Edwards, J. 2004. Foundations of bilingualism. In Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (eds.) 2004. *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell, 7-31.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. 1985. *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London; Baltimore, MD: Edward Arnold.
- Jessner, U. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41(1): 15—56.
- Kiermasz, Z. 2013. Investigating the use of language learning strategies in a second and third language. (Unpublished MA thesis).
- Marciniak, Z. 2009. O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego. Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego http://men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/1a.pdf. Accessed 01.08.2014.
- Schnotz, W. & Kürschner, Ch. 2007. A Reconsideration of Cognitive Load Theory. *Educational Psychology Review* 19(4): 469-508.
- Simsek, C. S., Selvi, A. F., & Uzum, B. 2007. Attitudes towards German language and culture: Reflections from Turkey. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12, 1-13.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004). *The Plurilingualism Project Tertiary Language Learning German After English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

The use of English by Polish students during French lessons

Użycie języka angielskiego przez polskich uczniów podczas kursu języka francuskiego

Joanna Duda
Uniwersytet Łódzki

Abstract

Most studies concerning interference focus on the role of the native language (L1) in second language (L2) acquisition or production. However, an analysis of this aspect [interference] reveals that learners tend to use other languages that have previously been acquired (i.e. L2, L3,...) as sources for building forms in the target language (i.e. L3, L4,...) (Dewaele, 1998; Williams & Hammarberg, 1998). The aim of this paper is to examine the actual role of English during the French course, and this involves presenting the results of a study conducted among a group of Polish students who learnt French in a language school. The study was carried out to obtain information about the way in which participants use their competence in English (all of them acquired English at a B2 or higher level) to speak/learn French. The article will include examples of French words/expressions which are based on the use of English.

Key words: the acquisition of French as L3, interference, the role of English during the French course.

Abstrakt

Większość badań dotyczących zjawiska interferencji koncentruje się na procesie przyswajania i produkcji zachodzącym pomiędzy językiem ojczystym a nauczanym językiem obcym. Jednakże kursanci czerpią wiedzę

także z innych poprzednio przyswojonych języków (np. J2, J3,...) po to, by budować poprawne formy w języku docelowym (np. J3, J4,...) (Dewaele, 1998; Williams & Hammarberg, 1998). Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie jaką rolę pełni język angielski podczas kursu języka francuskiego. W artykule zostaną przedstawione wyniki badania pilotażowego przeprowadzonego w grupie polskich studentów uczących się języka francuskiego w szkole językowej. Badanie ma na celu sprawdzenie wpływu znajomości języka angielskiego na proces nauki języka francuskiego (jako J3) i na wypowiedzi w języku francuskim. Artykuł zawiera również przykłady użycia języka francuskiego wynikające z interferencji z języka angielskiego.

Słowa kluczowe: nauka języka francuskiego jako J3, interferencja, rola języka angielskiego w akwizycji języka francuskiego.

Background

Nowadays our reality is mainly dominated by new technologies and the possibility of getting information. It has been said that the process of globalization is spreading fast, even in poorer countries. The world is changing and so are our lives.

Before the period of transformation in Poland (1989), the knowledge of English was not obligatory to get a job or achieve success. Higher education, i.e. a university degree was enough to have a job. After 1989, the act of changing from the People's Republic of Poland to the Polish Third Republic took place. During the next 20 years' time Poland joined NATO (1999) and the European Union (2004). All the changes in the political system have left their imprint on the field of foreign and second language learning. Good command of English has become a distinctive factor in major recruitment processes — an obligatory qualification for people dreaming of a well-paid job and those who want to succeed. Furthermore, according to the new ordinance of The Ministry of National Education, as of the 2013/2014 academic year all students are obliged to take an exam in English not only after high school (ma-

tura exam) but also at the end of primary school and lower secondary school¹. It is not surprising, then, that a command of English is treated as a norm today.

The analysis of the labour market pushes the young generation to improve or develop their abilities, skills and knowledge. Many of them start to learn one or a greater number of foreign languages. Therefore, this paper aims at presenting the influence of English on French as a third language from the perspective of Polish students and their needs.

The aim of the study

The subject of language learning strategies (LLS) and interference from the mother tongue to the second acquired language and vice-versa seems to be a thoroughly discussed issue in the field of second language production and acquisition. Researchers still examine the influence between L1→L2 and L2→L1 as the concepts of interference and strategy remain ambiguous (Guion, 2005; Fledge, 1991, 2005; Lord, 2008). However, light is now being shed on another concept, also connected with LLS, that is the actual role of L2 fluency in learning L3. Researchers who focus on this phenomenon (Cenoz, 2003; Dewaele, 1998; Hammarberg, 2001; Letica & Mardešić, 2007; Williams & Hammarberg, 1998) faced the challenge of revisiting and reinvestigating an account of previous research findings and are trying to find the answers to the following questions: firstly, in which areas of language system and, secondly, to what extent does cross-linguistic influence (CLI) take place in third or additional language acquisition (L3/Ln Acquisition).

Inspired by the works on the influence of previously acquired languages on the target one, I decided to conduct a study on a group of Polish students who had already been learning English when they started to learn French. I attempt to find out whether their fluency in English serves as a “scaffolding” or rather whether it is an obstacle to create proper forms

1 Rozporządzenie MEN z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych oraz z Uzasadnienia podpisu (Dz. U. Nr 156, poz. 1046).

in French. I would also like to establish the actual role of English in the French class.

Subjects in the study group

The study was conducted during the winter term of the academic year 2013/2014 among a group of Polish students in a language school. The course included 58 hours of French in the form of two 80-minute lessons twice a week, from October 2013 to February 2014. The study group consisted of 8 participants aged 18-36, who at the beginning of the study were classified as *pré-intermédiaire* (according to CEFR, A2 level). During the study, participants completed the material equivalent to the A2 level. The whole course includes 116 hours of French and lasts 2 semesters. The objectives of the course included acquisition and development of language skills such as listening, speaking, reading and writing, as well as the basic use of lexico-grammatical structures typical of French.

Before conducting the planned study, the level of English was verified according to either Cambridge certificates held by students or the students' participation in a school-based or an academic course of English. Half of the participants had acquired English at a C1 level, one of them was proficient (C2 level) in this language and the remaining three represented a B2+ level.

Motivation for learning French was also checked. In a questionnaire, the participants had four possible answers. The first two were connected with their expectations of a better job and earnings thanks to the knowledge of French. The third one was correlated with their work or study environment; here they had to decide if the decision to learn French had been their own choice or whether they were forced to participate in the course by their superiors. The fourth referred to learning French for pleasure. The results show that almost everyone (seven answers out of eight participants) derived pleasure from learning French. Half of them claimed that they wished to have a better job and higher earnings. No one from that group claimed to have been forced to participate in the course.

Method and research tools

The data has been assembled with the use of qualitative methods, such as a questionnaire and a personal interview, created by the author. An important part of the results has also been collected by means of tests which were prepared by the author at the end of every lesson and then at the end of a unit. The qualitative methods were applied to obtain information about students' motivation, needs and future aims. The answers show how the participants used their fluency in English to learn French, and with regard to which areas of the language system they found their knowledge of English helpful.

The process of learning a foreign language varied according to participants. Since the actual role of English fluency in French acquisition was to be established, I decided to employ action research. This kind of research is characterized by the diagnosis of a situation in which the researcher finds himself or herself in; he/she also tries to identify any problems, resolve them and improve the process of learning. According to Stringer, participatory action research is a very effective method due to the connections between the study on the one hand, and participants' way of life and their work on the other (1996: 16). A similar point of view was presented when the use of this method was only in its beginning. Its creator, Lewin, wrote in his book: "The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is a type of action-research, a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice" (Lewin, 1946, reproduced in Lewin, 1948: 202-203). Interestingly, although this quotation dates back to the times since when plenty of new methods have appeared, the idea still seems to be valuable (Harmer, 2008; Łuniewska, 2012).

Results and discussion

At the end of the first semester, the analysis of the data was made. I grouped all of the results into four categories: phonological interference, orthographic interference, lexical interference and grammatical interference.

Phonological interference is mainly manifested in speaking and reading. In French it is indicated usually by recourse to word stress, intonation and speech sounds typical of the language:

French word	French pronunciation	The students' pronunciation (generalization)
absent	[apsã]	[*æbsənt]
direct	[diREkt]	[*dar'rɛkt]
horrible	[ɔribl]	[*hɔ:əb/ɔ:əbl]
important	[ĚpɔRtã]	[*im'pɔ:tnt/im'pɔ:tã]
le fruit	[fRɥi]	[*fru:t]
la radio	[Radjo]	[*reidiəu]

Table 1.

The correct pronunciation of French words and the attempts of students.

The examples above show that if a French word looks like an English one, students have a tendency to pronounce it according to the acquired rules of English pronunciation. . Sometimes, students are aware of the differences in pronunciation and create forms which are a combination of English and French rules. When combining two systems of pronunciation the students mixed the sounds and applied English pronunciation to French words, still bearing in mind some of the French sounds, as in the words “horrible” and “important”.

Orthographic interference is mainly manifested in writing. There are four French accents for vowels and one accent for consonants. Therefore, it is essential to put accents in their proper places — an incorrect or missing accent is a spelling mistake just as an incorrect or missing letter would be (Lawless, 2014: 1). The participants followed English words patterns and very often forgot about this rule in French and wrote: *age*, *cinema*, *coincidence*, *education*, *role*, *piece* instead of *âge* (circumflex), *cinéma* (acute accent), *coïncidence* (dieresis or umlaut), *éducation* (acute accent), *rôle* (circumflex) and *pièce* (grave accent). They often forgot that in French there is a need to use an adjective corresponding both to gender (feminine, masculine) and number (singular, plural). For example:

Il est **grand** et **beau**./He is **tall** and **handsome**.
 Ils sont **grands** et **beaux**./ They are **tall** and **handsome**.
 Elle est **grande** et **belle**./ She is **tall** and **beautiful**.
 Elles sont **grandes** et **belles**./ They are **tall** and **beautiful**.

Spelling mistakes also occurred, the most frequent ones being: *comfortable*, *modest*, *popular*, *rich*, *carrot*, *class*, *family*, *music*, *tiger* instead of *confortable*, *modeste*, *populaire riche*, *la carotte*, *la classe*, *la famille*, *la musique*, *le tigre*.

Lexical interference is manifested in speaking and writing. Users of French borrow English words' meaning, which is not the same, and put it into a French word:

French word	French meaning (CORRECT)	Intended meaning (NOT CORRECT)
Marché	market	march
Messe	Mass	mess
minut	midnight	minute
Neveu	nephew	never
Thé	tea	the
Travailler	to work	to travel
Rester	stay on	to rest

Table 2.

Lexical interference of English to French words.

In all of the above examples, the transfer is negative because the word forms in French are very similar or identical to those in English, but “the similarity of form is actually superficial: such pairs of words are known as false friends/faux amis or false cognates (words in two different languages which are wrongly assumed to originate from a common root)” (Choroleeva, 2009: 7).

Grammar interference occurs in writing when L2 influences L3, for example in the use of pronouns and determiners and of word order. In French there are forms such as: *bouteille de vin*, *carafe de vin*, *changer de place*, *changer de train*, *coûte par heure*, *coûte par kilomètre*, whereas in English

these expressions have the following forms — *bottle of wine, carafe of wine, change place (seat), change trains, cost per hour, cost per kilometer*. However, modifications to word order are also visible. In French, most adjectives go after the word they modify. Such word order is not typical of English, so as in the examples:

French order	English order
bus direct	direct bus
carte Visa	Visa card
chambre plus spacieuse	more spacious room
club de musique française	club with French music
connexion internet	internet connection
restaurant français	French restaurant

Table 3.

The difference in word order in French and in English.

French and English do not belong to the same language group. Sometimes this feature seems to help students, sometimes it is an obstacle to creating proper forms in French. When asked about the cause of the above-mentioned situation, the study participants pointed at interference as the reason for the mistakes they made in French.

At the end of the study, students filled in a questionnaire in which I asked them in what way they used their fluency in English to learn French. Regarding phonological interference, four out of eight participants said that English rules were not useful in French pronunciation, one of eight was not sure of the answer, and the remaining three claimed that English rules were of help. If we analyze orthographic inference, five students definitely rejected English as a source of proper forms in French, one said that he did not know whether English influenced this area of the French language and two of them claimed that the English language was useful for them in that respect. Concerning lexical inference, the majority of students (six out of eight) claimed that they benefited because of the knowledge of English words, one respondent was undecided, and one person stated that English was a barrier. With regard to grammar inference, surprisingly, the

students' answers were similar. Six of them based their target structures on their English equivalents, one was not able to say whether English helped him and one claimed that English was an obstacle for him. The last question was: Do you use your fluency in English to learn French? Six of eight participants said "yes", one of them was not sure and chose "I do not know". Only one person from that group ticked the answer "no". What seems surprising is the firmness in the selection of the answers by the study participants. Students who found English to be an obstacle to creating proper forms in French, or those who were not able to determine whether their English affected their French in a positive or negative way, marked just two answers ("no" or "don't know") with regard to all the possible questions.

Conclusion

The results of the study show that students tend to use two languages during their French lessons — both French and English. The majority of them claim that they benefit from their fluency in English and that it helps them express their ideas in French. They are aware that English and French do not belong to the same linguistic group; however, this does not seem to be an obstacle for them to use the rules of the English language to create the target forms in French.

The use of English provides students with an opportunity to refer to their linguistic means (which are already known) and they rely on them while learning French. It is worth mentioning that despite the positive consequences of using English during lessons of French, it is demanded that students strive to eliminate excessive use of L2 during L3 classes and try to substitute English with French.

It seems to be justified to conduct similar studies with a representative number of participants to verify whether the assumptions and the results presented in this study are true when a larger group of people is considered, as the occurrence of English during French lessons still remains a controversial issue. The use of L2 in L3 classes has both its advantages and disadvantages; hence it is worth paying more attention to this field of study and carrying out further research.

References

- Cenoz, J. 2003. Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin VALS — ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* (78): 1-11.
- Choroleeva, K. 2009. Language transfer: types of linguistic errors committed by Francophones learning English as a second foreign language. <http://www.hltnmag.co.uk/mart02rtf>. Accessed 20 January 2014.
- Dewaele, J-M. 1998. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*. (19): 471-490.
- Fledge, J., 1991. Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America* (89/1): 395-411.
- Guion, S.G., 2005. Knowledge of English word stress patterns in early and late Korean — English bilinguals. *Studies in second learning acquisition* (27): 503-533.
- Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz, J. & Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds). 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psychological perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
- Harmer, J. 2008. *The practice of English language teaching*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Lawless, L. 2014. French Accents. Do accents in French really mean anything? <http://french.about.com/od/pronunciation/a/accents.htm>. Accessed 20 January 2014.
- Letica, S. & Mardešić, S. 2007. Cross-linguistic transfer in L2 and L3 production. In Horváth, J. & Nikolov M. (eds). 2007. *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 307-318.
- Lewin, K. 1948. *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Brothers publishers.
- Lord, G. 2008. Second Language Acquisition and First Language Phonological Modification. In Bruhn de Gravito, J. & Valenzuela E. (eds). 2008. *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistic Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com, dokument#1795, 184-193.
- Łuniewska, M. 2012. Podejmowanie decyzji w procesie przygotowania kursantów do egzaminu z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym. In Majchrzak, O. (eds). 2012. *PLEJ czyli Psycholingwistyczne Eksploracje Językowe*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 27-42.

Stringer, E., 1996. Action research. A handbook for practitioners. Thousand Oakes
— London — New Delhi: Sage Publications.

Williams, S. & Hammarberg, B. 1998. Language switches in L3 production: Implications
for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*. (19): 295-333.

Techniki¹ poprawiania wydajności pamięci stosowane przez lektorów języka włoskiego pracujących z seniorami

Memory efficiency enhancement techniques used by Italian teachers working with senior students

Katarzyna Ciszewska
Uniwersytet Łódzki

Abstrakt

Uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) staje się w Polsce coraz popularniejsze, rozwijają się ośrodki edukacyjne prezentujące ofertę dostosowaną do specyficznych potrzeb osób dorosłych i seniorów. Jednak czynniki warunkujące proces uczenia się wśród tej grupy wiekowej wciąż są przedmiotem badań naukowych. Jest to grupa całkowicie odmienna od młodzieży czy młodych dorosłych, zarówno pod względem motywacji do nauki, jak i możliwości poznawczych. Ponadto jest wewnętrznie zróżnicowana w większym stopniu niż inne grupy wiekowe, a na możliwości jednostek przekładają się także: stan zdrowia, doświadczenia lub ich brak, status społeczny itp. Powszechnie jest jednak deklarowanie pogorszenia sprawności pamięci w porównaniu z wcześniejszymi okresami życia. To jeden z najpoważniejszych problemów, przed jakimi stają nauczyciele praktycy pracujący z seniorami. W obliczu niedostatku literatury przedmiotowej i braku odpowiednich podręczników, wypracowują własne rozwiązania. W artykule prezentują wyniki badania przeprowadzonego

1 Jako techniki poprawiania wydajności pamięci rozumiem odpowiednio dobrane ćwiczenia językowe oraz wszelkie inne działania dydaktyczne nauczycieli, mające na celu zwiększenie możliwości zapamiętywania u seniorów uczących się języków obcych.

wśród lektorek języka włoskiego pracujących z seniorami. Omawiam stosowane techniki poprawiania wydajności pamięci osób dorosłych, podaję przykłady ćwiczeń uznawanych za najskuteczniejsze, a także własne propozycje wypracowane w trakcie siedmiu lat prowadzenia zajęć z języka włoskiego dla seniorów.

Słowa kluczowe: nauczanie seniorów, nauczanie języka obcego.

Abstract

Learning for life (*lifelong learning*) is becoming more and more popular in Poland. More and more educational centers offer courses tailored to the specific needs of adults and seniors. However, factors influencing the learning process in this age group are still the subject of scientific research. This group is completely different from adolescents or young adults, both in terms of motivation to learn, as well as cognitive abilities. Moreover, it is internally differentiated to a greater extent than other age groups; such aspects as state of health, experiences or lack thereof, social status etc. influence the abilities of this age group. It is common, however, to declare the deterioration of memory performance when compared with earlier periods of life. This is one of the most serious problems faced by teachers working with seniors. In the face of limited subject literature and lack of appropriate textbooks, teachers work out their own solutions. In this article, I present the results of a survey conducted on teachers of Italian working with seniors. I discuss strategies used to improve memory performance of adults, examples of exercises considered the most effective, as well as the teachers' own suggestions developed during seven years of teaching Italian to seniors.

Key words: teaching seniors, senior language learners.

Wstęp

Koncepcja uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) jest obecna w dyskursie naukowym co najmniej od lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku (Dubas & Friese, 2012: 63-64), ale szczególne zainteresowanie nią

datujemy od lat dziewięćdziesiątych. Uczenie się dorosłych, specjalne programy edukacyjne skierowane do seniorów są wspierane przez instytucje państwowe i unijne (na przykład Program Grundtvig dotyczący niezawodowej edukacji dorosłych). Z badań przytoczonych w książce *Learning in Life Stream* (Dubas & Friese, 2012: 6) wynika, że dziewięciu na dziesięciu obywateli Unii Europejskiej uważa uczenie się przez całe życie za niezbędne. To ważna deklaracja, jeśli weźmiemy pod uwagę wydłużającą się średnią długość życia. W ciągu najbliższych dwudziestu lat jeden na trzech Europejczyków będzie miał powyżej 60 lat, a populacja osób w wieku 60+ po raz pierwszy w historii ludzkości przekroczy liczbę osób w wieku 0-14 lat. Do 2050 roku 20% populacji w wieku poprodukcyjnym będzie miała 80 lub więcej lat. Liczba osób powyżej 100 lat wzrośnie trzykrotnie. W roku 2006 wynosiła 287000, w 2050 ma wynieść ponad 3,7 miliona. (Dorr, 2006: 5-6).

Dziś wiemy, że na każdym etapie życia człowieka możliwe, a nawet konieczne, jest aktywne uczestniczenie w życiu społecznym, uczenie się, rozwijanie zainteresowań. Pomimo zachodzących zmian biologicznych osoby starsze mogą rozwijać się intelektualnie, uczyć nowych rzeczy. Wciąż jednak problematyka nauczania seniorów przedstawia więcej pytań niż odpowiedzi. I to zarówno z punktu widzenia naukowego na poziomie akademickim, jak i praktycznego, z punktu widzenia lektorów pracujących z osobami 50+. Problematyczna i niejednolita jest już sama nomenklatura. Czy słuchacze przedmiotowych kursów to *seniorzy*, *osoby w trzecim wieku*, *późnej dorosłości*? Popularnym określeniem, używanym również przez autorkę, jest termin *osoby 50+* (w różnych wariantach: 45+, 55+). Jak zauważa Jaroszewska (2013: 23), jest to termin bardzo wygodny, uwzględnia bowiem większą liczbę osób (w tym wszystkie osoby w wieku poprodukcyjnym). Jednak jedna, powszechnie akceptowana nazwa, nie została do tej pory wypracowana.

Starzenie się pamięci jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych, od neurologii po psychologię. Jak pisze Jaroszewska (2013: 62), wyniki tych badań bywają trudne do porównania i zinterpretowania. Przypuszcza się, że dużą rolę w ocenie zdolności poznawczych seniorów odgrywają uwarunkowania kulturowe i społeczny stosunek do starości.

Rola kulturowo utrwalonych stereotypów może być znacząca również w przypadku niektórych badań naukowych.

Z powodu zachodzących w związku ze starzeniem się organizmu procesów neurologicznych, zmienia się funkcjonowanie pamięci ultrakrótkiej i krótkotrwałej. Łączy się to ze zmniejszeniem pojemności tych pamięci, szybkości przetwarzania danych, z dłuższą reakcją na bodźce. W konsekwencji zdarza się, że podczas lekcji języka obcego seniorzy potrzebują więcej czasu niż młodszy uczniowie, aby odpowiedzieć na pytanie lektora (choć znają odpowiedź i są przygotowani). Mimo to nie ulega wątpliwości, że seniorzy są w stanie nauczyć się nowych strategii rozwiązywania tych problemów i efektywnej komunikacji w języku obcym. W dalszej części artykułu przedstawię propozycje takich rozwiązań.

Zmniejszenie sprawności pamięci jest naturalną częścią procesu starzenia się, ale na pogorszenie się pamięci ma wpływ wiele czynników. Niektóre z nich mogą występować pojedynczo i jednorazowo, nie mają charakteru zmian biologicznych (Dorr, 2006: 14-17). Chodzi między innymi o zmęczenie i spowodowane nim problemy z koncentracją; rozpraszające dźwięki; brak możliwości ćwiczenia pamięci; niskie poczucie własnej wartości; pesymizm w odniesieniu do własnych możliwości poznawczych. Są to bardzo ważne informacje dla osób prowadzących zajęcia z języków obcych z seniorami.

Informacje o badaniu

Zaplanowane i przeprowadzone przeze mnie badanie miało charakter wywiadu nieustrukturyzowanego (swobodnego). Jako absolwentka magisterskich studiów etnologicznych miałam wielokrotnie okazję korzystać z tego narzędzia badawczego i w tym wypadku uznałam je za najbardziej odpowiednie. Celem badania było ustalenie, jakie działania stosują lektorzy języka włoskiego pracujące z seniorami, aby poprawić wydajność pamięci uczestników kursów. Zaznaczam, że na tym etapie nie chodziło o eksperymentalne sprawdzenie, czy strategie te obiektywnie poprawiają funkcjonowanie pamięci seniorów, raczej o wskazanie działań skutecznych w odczuciu samych nauczycieli, a przede wszystkim uczniów w starszym wieku.

W badaniu wzięły udział cztery lektorki. Wywiady z trzema z nich zostały nagrane, następnie zapisane w formie transkrypcji, a dane z zapisu opracowane. Pod uwagę wzięłam również własne doświadczenia. Moimi rozmówczyniami były zawodowe lektorki pracujące z różnymi grupami wiekowymi. Wszystkie nauczycielki są absolwentkami studiów filologicznych i posiadają uprawnienia do nauczania języka włoskiego, jednak żadna z nich nie ma specjalnego przygotowania teoretycznego do pracy z uczniami 50+. Nie dotarłam do informacji, aby taka oferta dla nauczycieli była dostępna w Polsce lub we Włoszech. Podstawowe informacje o uczestniczkach badania ujęto w tabeli.

	lektorka A	lektorka B	lektorka C	lektorka D
wiek lektorki	40	33	37	30
miejsce zajęć	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Politechnice Częstochowskiej i prywatnej uczelni	szkoła językowa	Uniwersytet Trzeciego Wieku	szkoła językowa, Akademia Trzeciego Wieku
wiek uczestników	55 — 75 lat	55 — 60 lat	55 — 78 lat	55 — 67 lat
liczba grup	2	2	3	3
liczebność grup	4 — 5 osób	2 — 5 osób	3 osoby, 10-12 osób	od 4 do 12
poziom wg ESOKJ	A1, A2	A1	A2, B1	A1, A2
płeć uczestników	kobiety	kobiety	kobiety	kobiety, 1 mężczyzna
częstotliwość zajęć	90 min co 2 tygodnie	90 min raz w tygodniu	90 min raz w tygodniu	90 min raz w tygodniu
od jak dawna trwa kurs	od 5 lat	od 2 lat	od 6 lat	od 3 lat

metoda/materiały	Un tuffo nell'azzurro, materiały własne	materiały własne	Rete, Nuovo Progetto Italiano, materiały własne	Chiaro, Nuovo Progetto Italiano, materiały własne
język prowadzenia zajęć	PL	PL	ITA, elementy PL	ITA, elementy PL

Tabela 1.
Informacje o uczestniczkach badania

W tym miejscu należy dodać kilka słów na temat specyfiki pracy z seniorami. Najczęściej są to grupy na poziomach początkujących. Z doświadczeń uczestniczek badania wyłania się profil kursanta, który nigdy wcześniej nie uczył się języka zachodnioeuropejskiego. Niektóre osoby mają za sobą szkolne kursy języka rosyjskiego prowadzone wiele lat wcześniej metodą gramatyczno-tłumaczeniową lub zbliżoną. Uczestnicy kursów spodziewają się więc, że prowadząca będzie mówić po polsku. Chcieliby mieć do dyspozycji podręcznik napisany w swoim ojczystym języku, o tradycyjnej strukturze: prezentacja słownictwa, tekst, pytania do tekstu, prezentacja zagadnień gramatycznych, ćwiczenia polegające na tłumaczeniu zdań. Z trudem przychodzi zaakceptowanie zajęć prowadzonych od pierwszej lekcji w języku obcym, zgodnie z założeniami najpopularniejszej obecnie metody komunikacyjnej. Z rozmów z lektorkami wynika, że ulegają one presji grup seniorów: zajęcia prowadzą w całości lub w części po polsku.

Wnioski z badania

Jak pisze Jaroszewska (2013: 67), „w sprzyjających warunkach (...) ubytki występujące w funkcjonowaniu pamięci starych ludzi nie tyle ograniczają możliwości zapamiętywania, a więc i uczenia się — choć te w bardzo późnej starości jednak maleją — co raczej determinują inny model dydaktyczny”. Korzystając z sugestii zawartych w literaturze przedmiotu oraz z wyników mojego badania, chciałabym przedstawić propozycję filarów modelu dostosowanego do potrzeb seniorów.

Stworzenie bezpiecznego środowiska do nauki

Na ogromną rolę otoczenia w procesie uczenia się seniorów zwróciły uwagę wszystkie uczestniczki badania, informacje na temat jego wpływu na wydajność pamięci znajdziemy też w przytoczonej wcześniej literaturze (Dorr, 2006). Wszelkie niedogodności są bardziej dotkliwie odczuwane niż w przypadku innych grup wiekowych. Dlatego zajęcia powinny odbywać się w widnej, dobrze oświetlonej sali. Istotna jest też odpowiednia temperatura i wentylacja (duszne pomieszczenie uniemożliwia skupienie się). Miejsce nauki powinno być również możliwie ciche i spokojne. Korzystając z nagrań audio należy zapewnić nagłośnienie odpowiednie do potrzeb seniorów. Fotokopie wykorzystywane na zajęciach powinny być wyraźne, czcionka odpowiednio duża (powiększona).

Poczucie bezpieczeństwa na zajęciach zwiększa ich powtarzalna struktura. Zachowując stałą kolejność elementów lekcji dajemy uczestnikom możliwość przygotowania się do nich. Równie ważne jest stopniowe wprowadzanie różnych typów ćwiczeń. Bywa, że uczniowie 50+ znają jedynie ćwiczenie polegające na tłumaczeniu zdań, z innymi nigdy się nie spotkali. Sam mechanizm ich wykonywania (nie tylko zawartość językowa) jest więc nowością.

Stwarzanie możliwości nieustannego odnoszenia sukcesów

Osoby pracujące z seniorami wiedzą, że ich samoocena bywa bardzo niska. Brak wiary w siebie, wynikający z niego strach przed aktywnym uczestnictwem w zajęciach, niewielkie wsparcie rodziny lub wręcz zniechęcanie do kontynuacji nauki to czynniki, które należy brać pod uwagę, rozmawiając z uczniami 50+. Bardzo ważny jest pozytywny przekaz ze strony nauczyciela. W czasie rozmów ze mną lektorki języka włoskiego zaproponowały następujące rozwiązania mające na celu wzmocnienie pozytywnego obrazu siebie wśród seniorów:

- proste testy autoewaluacyjne (zaczepnięte z podręczników lub przygotowane samodzielnie), podczas których uczniowie sami oceniają swoje postępy i nabyte umiejętności. Istotne jest przeprowadzanie ich cyklicznie, na przykład po zakończeniu każdego rozdziału podręcznika lub raz na miesiąc;

- regularnie przeprowadzane kartkówki z niewielkich części materiału. Oczywiście wszystkie kartkówki należy zapowiedzieć, bardzo dokładnie wskazać zakres materiału, a także formę testu (wielokrotnego wyboru, tłumaczenie słów itp.). System oceniania stosowany przez wszystkie lektorki ma na celu głównie poprawienie samooceny uczniów, najczęściej wszyscy uczestnicy kursu otrzymują piątkę lub piątkę z minusem;
- nieporównywanie uczestników między sobą, nietworzenie na zajęciach okazji do konkurencji między pojedynczymi osobami. Częste chwalenie całej grupy.

Zwiększona liczba powtórzeń

Jak pisze Jaroszevska, „seniorzy nie mają problemów z przywołaniem treści, do których często się odwołują, które wydają im się ważne.” (2013: 66). Wszystkie uczestniczki badania zaznaczały, że grupy uczniów 50+ potrzebują większej liczby powtórzeń materiału w stosunku do grup młodszych. Jako istotne wskazały również rozsądne i stopniowe wprowadzanie nowych zagadnień, a przede wszystkim umożliwienie ich opanowania w domu (możliwość nauki własnej w domu, a dopiero w drugiej kolejności ćwiczenie na zajęciach). Warto unikać sytuacji, w której seniorzy porównują szybkość zapamiętywania z innymi.

Skuteczna nauka w domu również powinna być przedmiotem refleksji na lekcji. Seniorzy często nie mają doświadczenia, jeśli chodzi na przykład o naukę słownictwa.

Uczestniczki badania polecają swoim uczniom następujące techniki:

- Uczenie się codziennie przez kilkanaście minut zamiast jednorazowego poświęcenia dwóch godzin na naukę. Lekcje dla seniorów odbywają się najczęściej raz w tygodniu (w jednym przypadku co dwa tygodnie), bardzo ważne jest zachęcanie uczniów do codziennego kontaktu z językiem.
- Przyklejanie karteczek ze słownictwem w mieszkaniu (niekoniecznie muszą to być nazwy mebli, chodzi o samo czytanie słów przy różnych codziennych czynnościach).

- Grupowanie leksyki alfabetycznie i tematycznie w specjalnie do tego przeznaczonych zeszytach.
- Prowadzenie małego i lekkiego zeszytu (tzw. zeszyt do słówek), który uczniowie mają zawsze przy sobie i przeglądają w środkach komunikacji miejskiej, w poczekalni u lekarza itp.

Równie ważne w kontekście zwiększania wydajności pamięci są ćwiczenia powtórzeniowe wykonywane podczas zajęć. Dają one seniorom poczucie, że wiele już umieją. Przy zmianie kontekstu powtórki pozwalają uporządkować wiedzę. Ćwiczenia stosowane na zajęciach, o których wspomniały uczestniczki badania, to:

- Gry planszowe. Chodzi zarówno o gry przygotowane przez autorów konkretnych podręczników, jak i same lektorki. Mogą one służyć zarówno powtórkom gramatycznym (przykład: gracze przesuwają się do przodu o jedno pole, na każdym polu znajduje się czasownik w bezokoliczniku. Rzucają kostką i podają odpowiednią formę w wybranym do ćwiczenia czasie czy trybie, gdzie 1 — ja, 2 — ty itd.) Gry mogą być również wykorzystane do powtórzenia wiedzy kulturowej, a każdemu polu może odpowiadać pytanie właśnie z tego zakresu.
- Ćwiczenia związane z pisaniem zdań. Z obserwacji lektorek wynika, że seniorzy bardzo lubią pisać. Dlatego można im zaproponować następujące ćwiczenia:
 - a. Uczniowie piszą trzy zdania o sobie, ale tylko jedno jest prawdziwe. Następnie zdania czytane są na głos, a grupa dyskutuje, które zdania są nieprawdą i dlaczego.
 - b. Uczniowie układają kilka zdań z wybranymi przez nauczycielkę słowami.
 - c. Zadania typu open cloze (zadaniem uczniów jest uzupełnienie luk w tekście, każdej tylko jednym słowem). Lektorki korzystające z tej techniki najczęściej wybierają zdania znane uczniom, pochodzące z analizowanych wcześniej materiałów.
- Inne ćwiczenia o charakterze ludycznym. Mogą to być popularne gry, na przykład wisielec lub kalambury. W niektórych grupach doskonale sprawdzają się ćwiczenia typu burza mózgów

i dyskusja, a tematyka nie musi wymagać poziomu języka wykraczającego poza A1+/A2.

- Ulubionym ćwiczeniem większości grup są krzyżówki obrazkowe, które doskonale sprawdzają się jako praca domowa.

Odwoływanie się do wiedzy seniorów

Przywoływanie na zajęciach wcześniejszej wiedzy, doświadczeń związanych z pracą zawodową, zainteresowaniami umożliwi pokazanie się z dobrej, profesjonalnej strony przed grupą. Najprostszym i najczęściej stosowanym sposobem jest przygotowanie przez uczniów prezentacji na interesujący ich temat, oczywiście w języku obcym. Dodatkową korzyścią jest osvajanie ich z koniecznością upraszczania wypowiedzi. Emerytowana polonistka może opowiedzieć kilka zdań na temat tegorocznego noblisty literackiego; lekarka wyjaśnić, jak żyć zdrowo; każdy — przedstawić znane sobie miejsce w Łodzi, w Polsce, zagranicą (z wykorzystaniem zdjęć, pocztówek, folderów). Pozostałych uczniów można zaangażować w przygotowanie prostych pytań do osoby prezentującej.

Warto przy tym podkreślić, że najważniejszym celem tego ćwiczenia jest praktyka językowa, a nie przekazanie wiedzy z innych dziedzin. Osoby dorosłe bywają sfrustrowane problemami z wyrażeniem w języku obcym dokładnie tego, co mogłyby powiedzieć po polsku. Pomocne może okazać się uświadomienie im, iż korzystanie z prostych środków językowych jest naturalne w początkowych fazach nauki. Pozwoli to również uniknąć sytuacji, w których seniorzy uczą się na pamięć fragmentów włoskich artykułów, niewiele z nich rozumiejąc.

Uczenie strategii komunikacyjnych

Z badań przeprowadzonych wśród uczestników kursów dla seniorów prowadzonych przez Uniwersytety Trzeciego Wieku w całej Polsce (Jaroszewska, 2013: 317) wynika, że kompetencja komunikacyjna nie jest dla nich kluczowa. Wśród uczniów 50+ obserwujemy większą niż w innych grupach liczbę osób zainteresowanych głównie czytaniem w języku obcym (książki, gazety, Internet). Niektórzy z nich są negatywnie nastawieni do mówienia na zajęciach, uważają je za trudne, stresujące. Aby mimo to umożliwić se-

niom sprawniejsze posługiwanie się językiem mówionym, lektorki uczą strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Przede wszystkim zapoznają uczniów z wyrażeniami przydatnymi w przypadku zapomnienia słowa (*chwilczkę!*, *momentcik!*, *prawdę mówiąc...*). Znajomość kilku zwrotów tego typu daje seniorom poczucie bezpieczeństwa, świadomość, że mogą się do nich odwołać, zastanowić się bez przerywania konwersacji.

Pozostałe wymienione przez uczestniczki badania typy ćwiczeń również pozwalają poszerzyć kompetencję leksykalną, a także uświadomić seniorom, że zapomnienie konkretnego słowa nie musi oznaczać blokady konwersacji. Są to na przykład:

- Definicje. Jeden z uczniów otrzymuje karteczkę ze znanym sobie słowem w języku włoskim. Nie może go użyć, musi je zdefiniować lub opisać tak, aby pozostali kursanci domyślili się o co chodzi. Na przykład słowo: kawa. Jest to napój, który Włosi piją bardzo często. Lub: Idę do baru i zamawiam...
- Inna wersja wyżej prezentowanego ćwiczenia najczęściej stosowana jako ćwiczenie w parach. Wybieramy do niego słownictwo nowe lub niedawno wprowadzone, do dyspozycji uczniów pozostawiamy słowniki. Dla każdego słowa uczniowie tworzą trzy definicje po włosku. Następnie prezentują je grupie i grupa decyduje, która jest prawdziwa.
- Kolejna wersja ćwiczenia, odpowiednia dla grup bardziej zaawansowanych. Nazywa się zakazane słowa, uczeń otrzymuje na karteczce nie tylko słowo do zdefiniowania, ale również listę kilku słów, których nie może użyć. Na przykład: słowo do zdefiniowania to drzwi, a zakazane słowa to: otwierać, zamykać, kłamka.
- Ostatnią, najbardziej skomplikowaną wersją tego ćwiczenia jest krzyżówka na pół. Wymaga przygotowań ze strony nauczyciela, skorzystania na przykład z programu do tworzenia krzyżówek, ale z własnego doświadczenia mogę potwierdzić duże zainteresowanie uczniów tego typu aktywnością i dużą satysfakcją z jego wykonania. Zadanie wykonujemy w parach, jedna z osób otrzymuje krzyżówkę z uzupełnionymi wszystkimi hasłami wpisanymi poziomo, druga osoba otrzymuje tę samą krzyżówkę, ale z uzupełnionymi

słowa wpisany pionowo. Zadanie polega na wzajemnym podawaniu sobie definicji słów tak, aby obie strony uzupełniły całą krzyżówkę.

- Synonimy i antonimy. Uczniowie otrzymują listę słów, do których powinni dopisać wyrazy bliskoznaczne lub przeciwstawne.
- Upraszczenie. Bardzo ważne ćwiczenie, którego celem jest przeformułowanie myśli. Uczniowie otrzymują tekst w języku obcym, który następnie powinni streścić własnymi słowami.

Podsumowanie

Przeprowadzone przeze mnie badanie miało charakter wstępny, kierowała mną przede wszystkim własna ciekawość. Chciałam się dowiedzieć, jakie ćwiczenia stosują inne lektorki w pracy z seniorami i które z nich uważają za najskuteczniejsze. Udało mi się zebrać wiele praktycznych przykładów, które, mam nadzieję, okażą się przydatne w pracy z dorosłymi. Okazuje się, że seniorzy nie zawsze cenią sobie podejście komunikacyjne. Przedstawiciele tej grupy wiekowej rzadko podróżują do Włoch, za to w większości korzystają z Internetu. Dlatego należy im na rozwijaniu sprawności słuchania i czytania w języku obcym, aby móc słuchać muzyki, oglądać filmy i czytać włoskojęzyczne gazety online.

Konieczne wydaje się dalsze badanie nauczania i uczenia się osób w wieku 50+. Wiadomo już z całą pewnością, że możliwe jest opanowanie nawet zupełnie nowych umiejętności również w późnej dorosłości i pomimo pogarszającej się wydajności pamięci. Z opisanego wyżej badania wynika, że odpowiedni dobór ćwiczeń i liczby powtórzeń pozwala na rozwijanie różnych sprawności językowych również osobom 50+, które nigdy wcześniej nie uczyły się żadnego języka obcego. Konieczne wydaje się stworzenie spójnego modelu dydaktycznego, co postulowała również Jaroszewska (2013: 67), dostosowanego do potrzeb osób starszych, uwzględniającego ich realne możliwości i cele, a nie utrwalone społecznie stereotypy na temat starości.

Bibliografia

- Bacci, P. 2008. *Un tutto nell'azzurro*. Rimini: Panozzo Editore.
- Dorr, K. 2006. Manuale Metodologie di insegnamento nei corsi di lingue per Senior. <http://www.senior-language.com/74.html>. Accessed 15 May 2014.
- Dubas, E. & Friese, M. (eds.) 2012. *Learning in Life Stream. The Selected Aspects of Andragogy and Vocational Pedagogy in a German e Polish Perspective*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jaroszewska, A. 2011. Współczesne determinanty badań glottodydaktycznych. O perspektywach rozwoju „glottogeragogiki”. *Neofilolog*. 37: 87-100.
- Jaroszewska, A. 2013. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marin, T. i Magnelli, S. 2006. *Nuovo Progetto Italiano 1*. Rzym: Edilingua.
- Mezzadri, M. i Balboni, P.E. 2008. *Rete!*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Savorgnani, G. i Bergero, B. 2010. *Chiaro! corso di italiano*. Florencja: Alma Edizioni.

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

Part 3 — Practical aspects of language learning and teaching

Jak wykorzystać znajomość czasów Present Perfect, Past Simple i Past Continuous w nauczaniu ich hiszpańskich „odpowiedników”?

How do we make use of the knowledge of Present Perfect, Past Simple and Past Continuous when teaching their Spanish “equivalents”?

Witold Sobczak
Uniwersytet Łódzki

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie możliwości wykorzystania znajomości czasów *Present Perfect*, *Past Simple* i *Past Continuous* w procesie nauczania ich hiszpańskich „odpowiedników”. Za punkt wyjścia do wskazania podobieństw i różnic pomiędzy tymi czasami i ich hiszpańskimi ekwiwalentami posłuży analiza podstawowych kryteriów typologicznych łączących język angielski z językiem hiszpańskim oraz odróżniających je od polszczyzny. Ponadto autor zwróci uwagę na przyczynę nieprawidłowego stosowania przez polskich uczniów czasów *Past Simple* i *Past Continuous* oraz *Pretérito Indefinido* i *Pretérito Imperfecto*, która wiąże się z myleniem kategorii aspektu z kategorią czasu.

Słowa kluczowe: system temporalny, typologia języków, aspekt.

Abstract

The aim of this article is to present the possibilities of making use of the knowledge of Present Perfect, Past Simple and Past Continuous when teaching their Spanish “equivalents”. Taking into account some typological

criteria which connect English with Spanish and distinguish these languages from Polish, the researcher will attempt to indicate some basic similarities and differences between Present Perfect, Past Simple and Past Continuous, and their Spanish “counterparts”. Furthermore, the author will endeavour to point out the main reason for the incorrect usage of Past Simple and Past Continuous, and *Pretérito Indefinido* and *Pretérito Imperfecto* by Polish speakers due to confusion between the category of aspect and tense.

Key words: tense system, language typology, aspect.

Wstęp

Nie ulega wątpliwości, że większość osób, która styka się po raz pierwszy z językiem hiszpańskim, miała wcześniej do czynienia z nauką angielskiego i być może dlatego warto pokusić się o wskazanie podstawowych różnic i podobieństw w obrębie systemów temporalnych tych dwóch języków. Mając na uwadze problemy związane z opanowaniem przez polskich uczniów rozbudowanych systemów czasów w językach Cervantesa i Shakespear’a, chciałbym zwrócić uwagę na możliwości i ograniczenia związane z wykorzystaniem znajomości przez polskich uczniów angielskich czasów *Present Perfect*, *Past Simple* i *Past Continuous* w procesie nauczania ich hiszpańskich „odpowiedników” (*Pretérito Perfecto*, *Pretérito Indefinido* i *Pretérito Imperfecto*). Spróbuję także nawiązać do polszczyzny, aby wyjaśnić podłoże niektórych błędów popełnianych przez Polaków uczących się tych języków.

Analiza użycia czasów stanowiących przedmiot tego artykułu zostanie przeprowadzona w oparciu o przygotowane przeze mnie przykłady ilustrujące ich podstawowe zastosowania, z którymi najczęściej spotykają się uczniowie na poziomie średniozaawansowanym. Dodatkowo przy każdym z nich pojawi się polskie tłumaczenie, mające w szczególności na celu podkreślić wyraźną niespójność pomiędzy polskim czasem przeszłym w aspektach dokonanym (*zrobiłem*) i niedokonanym (*robiłem*) a czasami *Past Simple* i *Past Continuous* oraz *Pretérito Indefinido* i *Pretérito Imperfecto*.

Typologia języków

Z punktu widzenia typologii języków, hiszpański, podobnie jak bułgarski czy średnio-wysoko-niemiecki, wyróżnia użycie rodzajnika i rozbudowany system czasów, podczas gdy w języku polskim, tak jak ma to miejsce np. w rosyjskim i czeskim, nadrzędne role pełnią kategoria aspektu i system przypadków, co znajduje odzwierciedlenie w dobrze rozwiniętej morfologii. W ten sposób, nawiązując do podziału zaproponowanego przez Nowikowa (2005: 78), można wydzielić dwie podstawowe grupy języków:

- **języki AC:** *aspecto + caso* (**aspekt + przypadek**)
- **języki ArT:** *artículo + tiempo* (**rodzajnik + czas**)

Trudno zakwalifikować do jednej z tych grup język angielski, charakteryzujący się nie tylko rozbudowanym systemem temporalnym i użyciem rodzajnika, ale również istnieniem aspektów, których liczba pozostaje kwestią sporną wśród badaczy¹. Z kolei w języku hiszpańskim, podobnie jak ma to miejsce w innych językach romańskich, część językoznawców podważa istnienie tej kategorii gramatycznej (Nowikow, 2003: 53), co będzie stanowić punkt wyjścia dla moich dalszych rozważań.

Podobieństwa między hiszpańskim a angielskim związane z rozbudowanym systemem temporalnym, użyciem rodzajnika oraz nieściśłości dotyczące kategorii aspektu wyraźnie oddzielają oba języki od polszczyzny, co bezpośrednio przekłada się na trudności związane z procesem ich uczenia się przez Polaków. Jedną z największych stanowi opanowanie opozycji pomiędzy czasami *Past Simple* a *Past Continuous* i ich hiszpańskimi „odpowiednikami” (*Pretérito Indefinido* i *Pretérito Imperfecto*), spowodowane w dużym stopniu myleniem kategorii aspektu (dokonany/niedokonany) z kategorią czasu. Mówiąc o kategorii aspektu, często również nawiązuje się do pojęcia *aktionsartu* — sposobu/rodzaju czynności, jednak znajomość tego terminu nie wydaje się być w tym wypadku konieczna.

1 Niektórzy z nich wydziela ją w nim aż cztery aspekty: *Simple*, *Progressive*, *Perfect* i *Progressive-Perfect* (Celce Murcia, 1999), podczas gdy inni tylko dwa: *Progressive* and *Perfect* (Quirk, 1985).

Present Perfect vs. Pretérito Perfecto

Jak wskazuje sama nazwa, czas *Present Perfect* ma wiele wspólnego z hiszpańskim *Pretérito Perfecto*. Jeśli pamięta się o możliwościach zastosowania tego czasu w języku angielskim, wydaje się, że można bez większego problemu odwołać się do jego użycia podczas nauczania *Pretérito Perfecto*:

1. Czy byłeś kiedyś w Stanach Zjednoczonych?

Have you ever been to the United States? (Present Perfect)

¿Has estado alguna vez en los Estados Unidos? (Pretérito Perfecto)

2. Miałem trzy żony.

I have had three wives. (Present Perfect)

He tenido tres esposas. (Pretérito Perfecto)

Nie oznacza to jednak, że stosowanie tego czasu w języku kastylijskim (hiszpańskim z obszaru Półwyspu Iberyjskiego) na bazie tak zwanych „kalek” z języka angielskiego będzie zawsze poprawne. Jedno z najczęstszych użyć angielskiego *Present Perfect* związane ze wskazaniem czynności, która rozpoczęła się w przeszłości i nadal trwa, w przypadku języka hiszpańskiego, podobnie jak w polszczyźnie, wymaga bowiem zastosowania czasu teraźniejszego (*Presente*):

3. Pracuję tutaj od czterech lat.

I have worked here for four years. (Presente Perfect)

Trabajo aquí desde hace cuatro años. (Presente)

W tym wypadku warto więc nie tylko wykorzystać liczne podobieństwa, ale również wskazać na kontrast pomiędzy angielskim a hiszpańskim. W razie konieczności można też nawiązać do języka polskiego.

Past Simple i Past Continuous vs. Pretérito Indefinido i Pretérito Imperfecto

Bez wątpienia jedno z największych wyzwania dla Polaków uczących się języka hiszpańskiego stanowi opanowanie opozycji pomiędzy czasami *Pretérito Indefinido* a *Pretérito Imperfecto*. Podobny problem, choć być może

w mniejszym stopniu, napotyka ją uczący się języka angielskiego, którzy po raz pierwszy mają do czynienia z czasami *Past Simple* i *Past Continuous*. Jak wynika z moich obserwacji, polscy uczniowie stosunkowo często postrzegają *Pretérito Indefinido* i *Pretérito Imperfecto* jako odpowiedniki *Past Simple* i *Past Continuous*, co ma uzasadnienie tylko w niektórych przypadkach ich zastosowań:

4. Widziałem wczoraj Jana.

I saw John yesterday. (*Past Simple*)

Vi a Juan ayer. (*Preterito Indefinido*)

5. Kiedy wracałem do domu, spotkałem Tomka.

When I was coming (back) home, I met Tom.

(*P. Continuous*) (*P. Simple*)

Cuando volvía a casa, me encontré a Tomás.

(*P. Imperfecto*) (*P. Indefinido*)

Zdarza się jednak, że w określonych sytuacjach hiszpański czas *Preterito Imperfecto* jest używany w kontekstach, w których język angielski wymaga użycia czasu *Past Simple* i odwrotnie:

6. Kiedy byłem dzieckiem, grałem „Sonatę Księżycową” w dwadzieścia minut.

When I was a child, I played the ‘Moonlight Sonata’ in twenty minutes.

(*Past Simple*)

Cuando era pequeño, tocaba la sonata “Claro de Luna” en veinte minutos.

(*Preterito Imperfecto*)

Nieprawidłowe stosowanie czasu *Past Continuous*: **When I was a child, I was playing the ‘Moonlight Sonata’ in twenty minutes* i utożsamianie go z hiszpańskim *Preterito Imperfecto* nie wydaje się mieć tutaj zasadniczego wpływu na jego prawidłowe użycie w omówionym powyżej kontekście. Nie oznacza to jednak, że polscy uczniowie będą właściwie używać czasu *Imperfecto*. Jak pokazuje praktyka, często uciekają się oni w takiej sytuacji do użycia *Preterito Indefinido*, uznając czynność za zakończoną ze względu na ograniczenie czasowe („nie jestem już mały”). Ten błąd jest też niekiedy

spowodowany błędnym utożsamianiem angielskiego *Past Simple* jako całkowitego odpowiednika *Pretérito Indefinido*:

7. *Kiedy miałem piętnaście lat, przeprowadziliśmy się do Nowego Jorku.*

When I was fifteen, we moved to New York. (Past Simple)

**Cuando tuve quince años, nos mudamos a Nueva York. (Pretérito Indefinido)*

Należy podkreślić, iż „nadużywanie” czasu *Past Continuous* i jego hiszpańskiego odpowiednika *Pretérito Imperfecto* przez Polaków podyktowane jest często myleniem kategorii aspektu z kategorią czasu (Pawlik, 2001: 265). Błędne kryterium dystynktywne dla użycia tych czasów stanowi bowiem zaadaptowana z polszczyzny dokonaność/niedokonaność, a nie ograniczenie czasowe danej czynności, co manifestuje się przykładowo następującym błędem:

8. *Grali w piłkę nożną przez trzy godziny.*

**They were playing football for three hours. (Past Continuous)*

**Jugaban al fútbol durante tres horas. (Pretérito Imperfecto)*

Chociaż za klucz do opanowania opozycji pomiędzy czasami *Past Simple* i *Past Continuous* oraz odpowiednio *Pretérito Indefinido* i *Pretérito Imperfecto* często uznaje się znajomość okoliczników czasu, warto zwrócić uczniom uwagę, że np. okolicznik „wczoraj” zarówno w języku angielskim, jak i hiszpańskim nie zawsze oznacza, że czynność została zakończona z punktu widzenia definicji polskiego aspektu dokonanego². Znaczenie przekazywane za pośrednictwem czasów *Past Simple* i *Pretérito Indefinido*, w zależności od kontekstu, może bowiem odpowiadać zarówno polskiemu aspektowi dokonanemu, jak i niedokonanemu (Pawlik, 2001: 278):

² Aspekt obejmuje rozróżnienie „dokonany” — taki, który osiągnął swój kres, zdarzenie postrzegane jako zamknięta całość oraz „niedokonany” — czynność przedstawiona w jej przebiegu, trwaniu. Pojęcie aspektu nie jest we wszystkich językach zgramatyzalizowane, a jeśli już, to różnymi środkami (Nagórko, 2010: 139).

9. Wczoraj zmywałem/pozmywałem naczynia.
I washed the dishes yesterday. (Past Simple)
Ayer lavé los platos. (Pretérito Indefinido)

Hiszpańskie zdanie *Ayer lavé los platos* „ograniczone” czasowo przez „wczoraj” wbrew wrażeniu, które często odnoszą Polacy uczący się języka hiszpańskiego, niekoniecznie oznacza dla Hiszpanów, że pozmywano wszystkie naczynia i w związku z tym można je interpretować jako czynność dokonaną lub niedokonaną. Aby podkreślić, że wszystkie naczynia zostały pozmywane, należałoby doprecyzować niniejsze zdanie, dodając do niego słowo „wszystkie”:

10. Wczoraj pozmywałem (wszystkie) naczynia.
Ayer lavé todos los platos. (Pretérito Indefinido)

W przypadku języka angielskiego być może łatwiej pokusić się o stwierdzenie, że czynność została w pełni zakończona, choć nie trudno sobie wyobrazić kontekst, który łatwo podważy taką interpretację.

Wnioski końcowe

Ze względu na to, że większość Polaków uczących się języka hiszpańskiego miała wcześniej styczność z nauką języka angielskiego, wydaje się, iż można w dość szerokim zakresie wykorzystać znajomość użycia czasów *Present Perfect*, *Past Simple* i *Past Continuous* w procesie nauczania ich hiszpańskich odpowiedników, co potwierdzają przeanalizowane przez nas przykłady. Nie oznacza to jednak, że czasy *Past Simple* i *Past Continuous* oraz odpowiednio *Pretérito Indefinido* i *Pretérito Imperfecto* można uznać za stuprocentowe ekwiwalenty.

Warto też nawiązać do podstawowych podobieństw typologicznych pomiędzy językiem Shakespeare’a i Cervantesa, które jednocześnie odróżniają je od polszczyzny. Wyjaśnienie różnic związanych np. z funkcjonowaniem kategorii aspektu i czasu powinno nie tylko pozwolić na wyeliminowanie części błędów, ale również zwiększyć świadomość i wrażliwość uczniów na posługiwanie się językiem. Należy pamiętać, że

osoby uczące się dwóch języków obcych „poruszają się” *de facto* w trzech różnych systemach językowych i dobrze by było, gdyby były w stanie świadomie wykorzystać łączące i dzielące je cechy.

References

- Celce Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. 1999. *The Grammar Book — An ESL/EFL Teacher's Course*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nagórko, A. 2010. *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Nowikow, W. 2003. Acerca de las relaciones entre el aspecto y el modo accional desde una perspectiva tipológico-comparada. *Language Design*. 5: 51-66.
- Nowikow, W. 2005. Sobre las diferencias entre el sistema verbal del español y el del polaco: característica temporal. *Paralelo 50*. 2: 78-83.
- Pawlik, J. 2001. *Selección de problemas de gramática española*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman.

Dostosowanie wymagań edukacyjnych z języka obcego do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym na podstawie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej

Adaptation of educational requirements for foreign languages to individual developmental and educational needs as well as psychophysical abilities of lower primary pupils on the basis of a psycho-pedagogical diagnosis

Weronia Król-Gierat
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji
Narodowej w Krakowie

Abstrakt

Zgodnie z wytycznymi ministerialnymi nauczyciele języków obcych są obowiązani dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. Przełożenie zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznych (PP) na określone zadania należy do nauczyciela i konkretyzuje się podczas bezpośredniego kontaktu z podopiecznym w szkole, przy czym zaplanowane działania muszą zapewniać realizację podstawy programowej. Interpretacja orzeczeń czy opinii psychologiczno-pedagogicznych może przysparzać trudności nauczycielom nieposiadającym wykształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej. Wychodząc naprzeciw ich potrzebom, niniejszy artykuł odnosi się do przełożenia biurokratycznej pracy na praktykę zawodową.

Słowa kluczowe: język obcy, nauczyciel języka obcego, wymagania edukacyjne, specjalne potrzeby edukacyjne.

Abstract

According to ministerial directives, foreign language teachers are obliged to adapt educational requirements to pupils' individual developmental and educational needs as well as psychophysical abilities. Translating recommendations of psycho-pedagogical service centres into specific tasks is teachers' responsibility and is brought into fruition while being in direct contact with pupils in their charge. At the same time, the planned actions have to ensure the realization of the core curriculum. The interpretation of psycho-pedagogical statements or opinions may cause difficulties for teachers not qualified in special education. Making an effort to meet their needs, the present article focuses on translating bureaucratic paperwork into teaching practice.

Key words: foreign language, foreign language teacher, educational requirements, special educational needs.

Wstęp

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz.U. z 2010 nr 228 poz. 1491), nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej (PP), w tym poradni specjalistycznej, jak również ucznia nieposiadającego orzeczenia lub opinii, który objęty jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole. Obowiązek ten muszą spełniać wszyscy nauczyciele, a więc również nauczyciele języków obcych nowożytnych na I etapie edukacyjnym. Poradnie PP dokonują diagnozy i dają ogólne zalecenia odnośnie do pracy z dzieckiem na podstawie przeprowadzonych badań. Na przykładzie diagnoz PP uczniów w młodszym wieku szkolnym zostanie prześlędzony proces pracy pedagogów podczas

opracowywania indywidualnych wymagań edukacyjnych, jak również zostaną wskazane konkretne rozwiązania zaproponowane przez nauczycieli języka angielskiego.

Podstawa programowa

Głównym zadaniem nauczyciela języka angielskiego na I etapie edukacyjnym jest wspomaganie dzieci w porozumiewaniu się z osobami, które mówią innym językiem. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w zakresie języka obcego nowożytnego wskazuje na umiejętności, jakie powinien nabyć uczeń kończący daną klasę (Szpotowicz, 2011: 27¹). I tak uczeń kończący klasę I powinien rozumieć proste polecenia i właściwie na nie reagować, umieć nazywać obiekty w najbliższym otoczeniu, recytować wierszyki i rymowanki, śpiewać piosenki z repertuaru dziecięcego oraz rozumieć sens opowiedzianych historyjek, gdy są wspierane obrazkami, gestami, przedmiotami. W klasie II dzieci doskonalą zdobyte umiejętności i pogłębiają swoją wiedzę. Uczeń kończący klasę III powinien z kolei wiedzieć, że ludzie posługują się różnymi językami i że chcąc się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka; powinien reagować werbalnie i niewerbalnie na proste polecenia nauczyciela; rozumieć wypowiedzi ze słuchu (rozróżniać znaczenie wyrazów o podobnym brzmieniu, rozpoznawać zwroty stosowane na co dzień i potrafić się nimi posługiwać, rozumieć ogólny sens krótkich opowiadań i baśni przedstawianych także za pomocą obrazów, gestów, oraz rozumieć sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych, także w nagraniach audio i video); czytać ze zrozumieniem wyrazy i proste zdania; zadawać pytania i udzielać odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów; recytować wiersze, rymowanki i śpiewać piosenki; nazywać obiekty z otoczenia i opisywać je; brać udział w miniprzedstawieniach teatralnych; przepisywać wyrazy i zdania; korzystać ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych; współpracować z rówieśnikami w trakcie nauki.

1 Zob. załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Nauczyciele języków obcych w szkołach państwowych powinni z jednej strony zapewniać realizację podstawy programowej, a z drugiej indywidualizować proces nauczania oraz dostosować wymagania edukacyjne do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych poszczególnych uczniów.

Dokumentacja szkolna

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 sierpnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. z 2013 poz. 958) obliguje zespół nauczycieli, pedagogów i innych specjalistów pracujących z uczniami posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego do opracowania dla każdego z nich indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET-u), który będzie uwzględniał zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz będzie dostosowany do ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Celem drugiej, terapeutycznej części IPET-u, jest „zwiększenie efektywności uczenia się oraz wszelkie działania usprawniające funkcjonowanie społeczne i poznawcze ucznia możliwe do osiągnięcia w wyniku właściwie zorganizowanej pracy w szkole” (Karpińska-Szaj, 2013: 49). Indywidualne programy opracowuje się po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU). W pracach zespołu uczestniczą także nauczyciele języków obcych.

Analiza dokumentacji konkretnych przypadków

Główna część artykułu poświęcona zostanie analizie dokumentacji trzech konkretnych przypadków uczniów w wieku wczesnoszkolnym, których imiona na potrzeby niniejszego studium zostały zmienione z uwagi na ochronę danych osobowych. Wybrane przypadki to dzieci z różnymi dysfunkcjami uczęszczające do jednej z krakowskich szkół integracyjnych, dla których dokumentacje zostały opracowane mniej lub bardziej szczegółowo. Kryterium szczegółowości obrano za kryte-

rium kolejności prezentacji przypadków, by pokazać, jak różne bywa podejście nauczycieli do kwestii formalnych i biurokracji, które z pewnością wymagają włożenia dodatkowego wysiłku, ale też nie są bezpodstawne. WOPFU oraz IPET mogą być dla nauczycieli cenną pomocą pod warunkiem, że nie są jedynie kopiowaniem informacji zawartych w orzeczeniach poradni, lecz wnoszą nowe wskazania i wyznaczają kierunki pracy w poszczególnych obszarach edukacyjno-terapeutycznych.

Klimek

Klimek to chłopiec, któremu wydano orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na czas nauki na I etapie edukacyjnym z uwagi na zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Diagnoza poradni psychologiczno-pedagogicznej z 2011 roku wskazuje na zaburzenia zachowania. Chłopiec ma jednoroczne opóźnienie organizacyjne (po odroczeniu obowiązku szkolnego). Klimek wychowywany jest w trudnych warunkach mieszkaniowych i materialnych, w rodzinie wielodzietnej, aktualnie zrekonstruowanej. W dzieciństwie doznał przemocy ze strony ojca. Badaniem psychologicznym stwierdzono przeciętny poziom ogólnego rozwoju umysłowego, wolne tempo pracy, trudności w zakresie wymowy, deficyty rozwojowe, niskie możliwości uczenia się i zapamiętywania, męczliwość. W relacjach rówieśniczych chłopiec bywa niespokojny, jest skłonny do zachowań agresywnych, konfliktowy, sprawia szereg problemów wychowawczych. Klimek manifestuje trudności w dostosowaniu się do reguł grupowych, nie reaguje na uwagi nauczyciela. Uczeń na lekcji ma kłopoty z koncentracją i nie zawsze spełnia polecenia nauczyciela, ale jego frekwencja w szkole jest bardzo dobra. Przy odpowiednim motywowaniu chłopiec jest chętny do prac porządkowych, pomocy, działań na rzecz innych.

W roku 2012/2013 zespół szkolny pracujących z Klimkiem opracował dla niego IPET będący ogólnym zestawem wskazań nakierowanych na niwelowanie trudności rozwojowych i edukacyjnych chłopca:

Dostosowanie sposobu sprawdzania i oceniania ucznia :

- sprawdziany dostosowane do możliwości ucznia — odczytywanie poleceń przez nauczyciela, dodatkowe wyjaśnianie, naprowadzanie pytaniami pomocniczymi;

- odmienne kryteria oceniania prac pisemnych — kaligrafii i poprawności zapisu pod kątem czytelności i estetyki pisma;
- ocenianie w celu motywowania.

Dostosowanie warunków kształcenia, metod i form pracy:

- wydłużenie czasu wykonywania zadań;
- dostosowanie długości czytanych tekstów, skracanie lub wybieranie najistotniejszego fragmentu;
- opracowywanie krótszych notatek z lekcji;
- stosowanie dodatkowych pytań pomocniczych, naprowadzających, sprawdzających;
- stosowanie dużej liczby wzmocnień pozytywnych;
- bieżąca pomoc ze strony nauczyciela, bardzo częste monitorowanie pracy ucznia.

Powyższe wskazania są obowiązujące dla wszystkich nauczycieli i specjalistów. Choć nie wyszczególniono odrębnych wskazówek wspierających nauczycieli języka obcego, to jednak wydaje się, że ich uniwersalność pozwala na zastosowanie również w trakcie zajęć obcojęzycznych.

Monika

Monika to dziewczynka, której wydano orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na czas nauki na I etapie edukacyjnym z uwagi na upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim. Z diagnozy poradni psychologiczno-pedagogicznej z 2011 roku dowiadujemy się, że pozostaje ona pod opieką pedagogiczną od 2009 roku i również została odroczone od obowiązku szkolnego w roku 2009/2010. Dziewczynka uczestniczyła systematycznie w terapii pedagogicznej na terenie poradni. Badanie psychologiczne wykazało obniżenie możliwości intelektualnych do poziomu upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim, nieharmonijność rozwoju psychoruchowego na niekorzyść skali słownej, bardzo poważne problemy w uczeniu się i zapamiętywaniu, wolne tempo pracy. Obecnie u Moniki występują zaburzenia uwagi. Uczennica jest niepewna siebie i szybko się zniechęca, napotyka trudności. Na zajęciach szkolnych dziewczynka jest mało zaangażowana. Rodzice wykazują zainteresowanie problemami córki, utrzymują stały kontakt z wychowawcą klasy.

W roku 2012/2013 zespół szkolny pracujący z Moniką opracował dla niej IPET², będący ogólnym zestawem wskazań nakierowanych na niwelowanie trudności rozwojowych i edukacyjnych dziewczynki:

Dostosowanie sposobu sprawdzania i oceniania ucznia :

- (...);
- przygotowywanie indywidualnych sprawdzianów i kartkówek;
- umożliwienie działania na konkretach;
- ocena osiągnięć uczennicy powinna uwzględniać nie tyle efekt, ile wkład, wysiłek, zaangażowanie, przygotowanie do lekcji.

Dostosowanie warunków kształcenia, metod i form pracy:

- (...);
- stosowanie metody polisensorycznego poznania.

Ponadto nauczyciel języka angielskiego pracujący z Moniką opracował dla niej osobny program na I etap edukacyjny z zastrzeżeniem, że na tym szczeblu uczennica realizuje podstawę programową kształcenia ogólnego zawartą w programie nauczania w zakresie dostosowanym do indywidualnych możliwości i potrzeb. Tabela poniżej prezentuje zakres dostosowania celów edukacyjnych oraz metod, form pracy i środków dydaktycznych zaproponowany dla zajęć z języka obcego.

2 (...) oznacza, że zespół szkolny wydał podobne zalecenia jak dla poprzedniego ucznia — Klimka.

EDUKACJA	Dostosowanie celów edukacyjnych	Dostosowanie metod, form pracy i środków dydaktycznych
<p>Język obcy nowożytny — angielski</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wymienia nazwy dni tygodnia, miesięcy; • zna i wskazuje nazwy części ciała; nazywa kolory; • posługuje się słownikiem dotyczącym: zjawisk pogodowych, przyborów szkolnych, jedzenia, ubrania, pomieszczeń; • liczy do dwudziestu; • odczytuje proste wyrazy; • posługuje się zwrotami grzecznościowymi. 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • korzysta ze słowników obrazkowych, książeczek; • łączy podpisy z ilustracją; • przepisuje wyrazy i zdania; • śpiewa piosenki, recytuje rymowanki i wierszyki.

Tabela 1.

Dostosowanie w zakresie języka obcego nowożytnego — angielskiego dla Moniki.
(Źródło: opracowanie własne na podstawie IPET-u)

Mikołaj

Mikołaj to chłopiec, któremu wydano orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na czas nauki na I etapie edukacyjnym z uwagi na autyzm. Diagnoza poradni psychologiczno-pedagogicznej z 2012 roku wskazuje na całościowe zaburzenie rozwoju. Chłopiec funkcjonuje na poziomie inteligencji przeciętnej w sferze pozawerbalnej. Rozwój mowy jest u niego zaburzony — nazywa niektóre rzeczy i czynności. Mikołaj rozróżnia kolory, układa historyjki obrazkowe, rysuje po śladzie. Uczeń dobrze współpracuje w kontakcie indywidualnym, lecz wymaga nadzoru nauczyciela i wsparcia podczas aktywności w grupie. W okresie adaptacyjnym u Mikołaja pojawiły się zachowania trudne.

Zanim zespół szkolny w roku 2012/2013 opracował dla Mikołaja IPET, dokonał dodatkowej diagnozy w formie pisemnej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, w której wyróżnił jego mocne i słabsze strony:

Mocne strony ucznia:

- rozwój intelektualny na przeciętnym poziomie;
- sprawny fizycznie, chętnie bierze udział w grach i zabawach;
- potrafi odpowiedzieć pojedynczym słowem na pytanie nauczyciela na forum klasy;
- potrafi samodzielnie wykonać zadanie.

Informacje o trudnościach ucznia:

- czytanie: nie czyta;
- pisanie: zaburzona grafomotoryka;
- mówienie: zaburzone kompetencje komunikacyjne;
- liczenie: przelicza w zakresie 10;
- komunikacja interpersonalna: zaburzenia zdolności do naprzemiennego uczestnictwa w interakcjach społecznych;
- brak kontaktów społecznych, trudności w odczytywaniu i interpretowaniu znaczeń zachowań innych ludzi, nieadekwatne zachowania społeczne i reakcje emocjonalne;
- obniżenie poziomu umiejętności w sytuacjach stresujących, reagowanie płaczem, złością, wycofaniem;
- brak stałej gotowości do nauki szkolnej.

Po dokonaniu WOPFU zespół szkolny pracujących z Mikołajem opracował dla niego IPET będący ogólnym zestawem wskazań nakierowanych na niwelowanie trudności rozwojowych i edukacyjnych chłopca:

Dostosowanie sposobu sprawdzania i oceniania ucznia:

- dostosowanie kryteriów oceny do poziomu wiadomości i umiejętności ucznia;
- błędy oceniane w zakresie utrwalonych wiadomości;
- zadawanie pytań pomocniczych;
- modyfikowanie kartkówek, sprawdzianów;
- odczytywanie tekstów i poleceń;
- jasne określenie zakresu ocenianej wiedzy lub umiejętności.

Dostosowanie warunków kształcenia, metod i form pracy:

- wydłużenie czasu pracy;
- atmosfera akceptacji i życzliwości;
- modyfikowanie treści poleceń, stosowanie łatwiejszych sformułowań, wyeliminowanie zbędnego słownictwa, zmniejszanie zakresu ćwiczeń;
- zwracanie uwagi na rzeczy ważne (To zapamiętaj! To jest ważne!);
- odwoływanie się do doświadczeń, wskazywanie przydatności w życiu (zaczynamy od rzeczy najłatwiejszych do coraz trudniejszych);
- zapewnienie stałych, niezmiennych warunków do pracy ucznia.

Ponadto, podobnie jak w przypadku Moniki, nauczyciel języka angielskiego pracujący z Mikołajem opracował dla niego osobny program na I etap edukacyjny. Tabela poniżej prezentuje zakres dostosowania celów edukacyjnych oraz metod, form pracy i środków dydaktycznych zaproponowany dla zajęć z języka obcego.

EDUKACJA Język obcy nowożytny — angielski	Dostosowanie celów edukacyjnych	Dostosowanie metod, form pracy i środków dydaktycznych
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zapewnienie kontaktu z językiem obcym w formie zabawowej. 2. Stymulowanie prostych wypowiedzi ustnych. 3. Oswojenie z językiem obcym, jego melodią i strukturą. 4. Uruchomienie naturalnego potencjału zdolności naśladowczych dziecka w kierunku ustnej wypowiedzi. 5. Rozwijanie poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dostosowanie ćwiczeń do możliwości ucznia. 2. Chwalenie za każdą próbę podejmowanych działań. 3. Zapisywanie przez nauczyciela krótkich notatek. 4. Pomaganie w wykonywaniu ćwiczeń. 5. Niekrytykowanie ucznia przy wykonywaniu ćwiczeń. 6. Ocenianie przygotowania ucznia do zajęć, jego zaangażowania i chęci do działania: <ul style="list-style-type: none"> • zmniejszyć liczbę słówek do zapamiętania; • pozostawić większą ilość czasu na ich przyswojenie; • w zapamiętywaniu pisowni stosować wyobrażenia wyrazu, literowanie, pisanie palcem na ławce, pisanie ze zróżnicowaniem kolorystycznym liter; • dawać więcej czasu na wypowiedzi ustne; • wymagania w wypowiedzianiu się na określony temat ograniczać do kilku krótkich, prostych słówek, zwrotów.

Tabela 2.

Dostosowanie w zakresie języka obcego nowożytnego — angielskiego dla Mikołaja.

(Źródło: opracowanie własne na podstawie IPET-u)

Wnioski

Obrane przy prezentacji przypadków trojga dzieci w wieku wczesnoszkolnym kryterium szczególności indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych ukazuje różne podejście nauczycieli języka angielskiego do kwestii formalnych.

W indywidualnym programie Klimka język obcy nie został wyodrębniony. Zespół nauczycieli i specjalistów pracujących z chłopcem opracował uniwersalny zestaw wskazań w zakresie dostosowania sposobu sprawdzania i oceniania ucznia oraz w zakresie warunków kształcenia, metod i form pracy.

W przypadku Moniki na pierwszym etapie opracowywania IPET-u zespół szkolny z nią pracujący również skupił się na sporządzeniu listy ogólnych wskazań w zakresie dostosowania ewaluacji dziewczynki oraz dostosowania warunków kształcenia, metod i form pracy. W odróżnieniu jednak od nauczyciela języka angielskiego Kilimka, nauczyciel Moniki pochylił się nad jej trudnościami, szczególnie wyliczając umiejętności, jakie uczennica powinna nabyć w zakresie edukacji obcojęzycznej. Uwzględnił przy tym podstawę programową kształcenia ogólnego, dostosowując treści w niej zawarte do indywidualnych możliwości i potrzeb Moniki i ujął je tabelarycznie.

Praca zespołu szkolnego odpowiedzialnego za Mikołaja była trój etapowa. W pierwszej kolejności dokonano pisemnej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Choć wielospecjalistyczna ocena zespołu powinna stanowić punkt wyjścia dla IPET-u, nie zawsze materializuje się, przyjmując formę dokumentu. Bywa, że jest ona słowną „burzą mózgów”, wynikającą z analizy orzeczenia czy opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, której bezpośrednim owocem staje się IPET. W WOPFU Mikołaja wskazano na jego mocne i słabe strony, które zaobserwowano w toku pracy dydaktycznej. Zespół nie bazował jedynie na diagnozie psychologiczno-pedagogicznej, lecz także na spostrzeżeniach poszczególnych członków zespołu.

Po dokonaniu WOPFU zespół przystąpił do pracy nad IPET-em ukierunkowanym na niwelowanie trudności rozwojowych i edukacyjnych Mikołaja. Podobnie jak w przypadku dwóch wyżej opisanych przypadków, opracowano zestaw wskazań w zakresie ewaluacji chłopca oraz dostosowa-

nia warunków kształcenia, metod i form pracy, obowiązujący wszystkich nauczycieli i specjalistów prowadzących z nim zajęcia.

Trzeci etap prac był indywidualnym czasem refleksji nauczyciela języka obcego, któremu WOPFU niewątpliwie pomogła w opracowaniu szczegółowych punktów dotyczących dostosowania celów edukacyjnych oraz metod, form pracy i środków dydaktycznych, przy czym anglista skupił się na planowaniu własnego postępowania dydaktycznego z uczniem. Nauczyciel Moniki określił jej docelowe umiejętności, natomiast nauczyciel Mikołaja sam sobie wyznaczył tzw. DOs and DON'Ts.

Podsumowując, tworzeniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz wcielaniu ich w życie powinna przyświecać zasada indywidualizacji i uspołeczniania — wg Okonia (1998), opisana przez Pólturzyckiego (1999) jako zasada indywidualizacji i zespołowości, która polega na uwzględnianiu indywidualnych możliwości każdego ucznia, przy jednoczesnym zapewnieniu współpracy i współdziałania wszystkich uczniów w klasie. Zasada ta postuluje konieczność indywidualnego podejścia do ucznia w warunkach pracy grupowej. Jeżeli IPET-y opracowywane są jedynie w oparciu o suchą diagnozę psychologiczno-pedagogiczną tzw. metodą kopiuj-wklej, wówczas stanowią one wyłącznie realizację biurokratycznego obowiązku. Dodatkowy dokument winien być dopełniający, bazować na obserwacji ucznia i uwzględniać jego specjalne potrzeby edukacyjne, które w różny sposób mogą manifestować się na lekcjach języka obcego. Raz sporządzony IPET nie powinien być traktowany jako opracowanie zamknięte. W założeniu jest to, podobnie jak konspekt lekcji, pomoc metodyczna, weryfikowalna i modyfikowalna w zależności od zaistniałej sytuacji dydaktycznej. IPET to nic innego jak zestaw wskazań od i dla nauczycieli, dotyczący dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.

Zakończenie

Analizując przywołane dokumentacje trojga uczniów z orzeczeniami do kształcenia specjalnego pod kątem dostosowania wymagań oraz indywidualizacji pracy na lekcji języka obcego (angielskiego), dostrzec można brak konsekwencji w planowaniu działań ze strony nauczycieli

przedmiotu. Jak wskazano, indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne są opracowywane zespołowo, a wskazania w nich zawarte powinny obowiązywać wszystkich nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem. Biorąc pod uwagę specyfikę zintegrowanej edukacji w klasach I-III szkoły podstawowej, wskazówki te są pomocne głównie wychowawcom — pedagogom wczesnoszkolnym. Lekcje języka obcego często prowadzone są jednak przez nauczycieli przedmiotowych i traktowane są jako odrębne zajęcia, stąd potrzeba szczegółowych wytycznych wydaje się zasadna. IPET-y są tworzone przez zespół i mogą być bardzo ogólne. Od dobrej woli nauczycieli (bądź wymogów dyrekcji) zależy, czy język obcy nowożytny zostanie szczególnie potraktowany. Podobnie rzecz się ma w przypadku zajęć gimnastycznych czy artystycznych. Co ważne, IPET-y są — a nawet powinny być — modyfikowalne. Oznacza to, że w trakcie procesu nauczania zakres wymogów, form i metod pracy oraz stosowanych środków dydaktycznych może zostać zmieniony w zależności od zaistniałych potrzeb. IPET-y nie powinny być bowiem tworzone wyłącznie z konieczności biurokratycznej. W założeniu mają stanowić pomoc dla osób pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a nawet mogą stać się rejestrem poczynionych postępów.

Bibliografia

- Karpińska-Szaj, K. 2013. *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Okoń, W. 1998. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Półturzycki, J. 1999. *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szpotowicz, M. 2011. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w zakresie języka obcego nowożytnego. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 27-28. <http://www.men>.

gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_3.pdf. Accessed 10 February 2014

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2010 nr 228 poz. 1491). <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet;jsessionId=1B1F4F6341ECD43BD6AF3AB18AB343CC?id=WDU20102281491+2011%2409%2401&min=1>. Accessed 10 February 2014

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 sierpnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. z 2013 poz. 958) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000958>. Accessed 10 February 2014

Welker, H. A. 2010. *Dictionary use: A general survey of empirical studies*. Universidade de Brasília: Brasília.

Czy testy mierzą to, co mierzyć powinny? O trafności testów maturalnych sprawdzających rozumienie ze słuchu

Do tests measure what they are supposed to? On validity of
listening comprehension tests

Emilia Podpora-Polit
Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2
w Kielcach

Abstrakt

Trafność jest jednym z najważniejszych kryteriów poprawności testu. Jak stwierdza Bolesław Niemierko, trafność gwarantuje, że „zmierzone wszystko to i tylko to, co należało zmierzyć” (1999: 178), a więc test nie sprawdza ani za dużo, ani za mało. Celem artykułu jest przybliżenie pojęcia trafności testu językowego zarówno z teoretycznej, jak i praktycznej perspektywy. Artykuł ma za zadanie odpowiedzieć na następujące pytania: Na czym polega trafność testu? Jak można rozpoznać, czy dany test sprawdzający rozumienie ze słuchu jest trafny? Jak wygląda realizacja kryterium trafności w praktyce, na przykładzie testowania umiejętności rozumienia ze słuchu na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego?

Słowa kluczowe: trafność, test, rozumienie ze słuchu.

Abstract

Validity is considered the most important criterion for the quality of a language test. As Bolesław Niemierko (1999: 179) states, validity guarantees that “everything and only what was supposed to be measured

was measured". The aim of this article is to present the validity notion from the theoretical as well as from the practical point of view. The paper should answer the following questions: What does test validity mean in practice? How can it be recognized that a listening comprehension test is valid? Do school leaving exams in German fulfill the validity criteria?

Key words: validity, test, listening comprehension.

Wstęp

Trafność treści i trafność konstrukcyjna to podstawowe kryteria poprawności testu językowego. Test trafny „mierzy tylko to i wszystko to, co należało zmierzyć” (Niemierko, 1999: 178). W przypadku testu maturalnego gwarantem jego poprawności powinna być standaryzacja, czyli wcześniejsze poddanie go procesowi „prób, ulepszeń i normowania” (Niemierko, 1999: 55). Czy testy maturalne z języka niemieckiego spełniają to kryterium? Analizie pod tym kątem poddane zostaną zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu na poziomie podstawowym i rozszerzonym, które pojawiły się na egzaminie maturalnym w sesji majowej w ciągu ostatnich pięciu lat, tj. w latach 2009-2014.

Trafność testu

Wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje trafności, tj. trafność wewnętrzną i trafność zewnętrzną. Pierwszy wymieniony typ: trafność wewnętrzną, która, zdaniem Komorowskiej, jest „najistotniejszą i wymagającą największej troski cechą testu lub sprawdzianu” (2004: 25), dzieli się na trafność treści, trafność konstrukcyjną oraz trafność fasadową. Ponieważ trafność fasadowa odnosi się do sposobu postrzegania danego testu przez zdających, ustalenie, czy dany test maturalny spełnia to kryterium, wymagałoby zbadania nastawienia abiturientów. Również określenie trafności zewnętrznej testu, w obrębie której wyróżniamy trafność diagnostyczną i prognostyczną, nie jest możliwe bez przeprowadzenia dodatkowego pomiaru. Trafność zewnętrzna odnosi się bowiem „do stopnia, w jakim test mierzy tę samą rzecz co inny, sprawdzony test”

(Przewodnik... 2004: 34). Ten rodzaj trafności ustala się przez porównanie wyników uzyskanych w tym samym czasie (trafność diagnostyczna) lub w niedalekiej przyszłości (trafność prognostyczna) na innym teście sprawdzającym te same umiejętności (Komorowska, 2004: 24-25). Z tego względu niniejszy wywód zostanie ograniczony do dwóch aspektów tego obszernego zagadnienia: trafności treści i trafności konstrukcyjnej.

Trafność treści

Trafność treści należy interpretować jako „zgodność treści testu z treściami nauczania” (Komorowska, 2004: 23). W przypadku testów maturalnych, trafność treści oznacza, że test ten nie wykracza poza wymagania zawarte w standardach egzaminacyjnych (Rozporządzenie MENiS 2003) oraz że uwzględnia przynajmniej te istotne.

Poważne uchybienia w tym zakresie wykazuje test sprawdzający rozumienie ze słuchu z 2011 roku. Jego wadą jest jednolitość tematyczna tekstów audialnych. Aż cztery z sześciu prezentowanych tekstów (po trzy teksty na poziomie podstawowym i rozszerzonym) poruszają temat pracy (wybór i aspekty wykonywania danego zawodu, osiągnięcia zawodowe itp.). W standardach egzaminacyjnych praca stanowi jeden z aż 15 zakresów tematycznych (Rozporządzenie MENiS 2003). Test sprawdza zatem umiejętność słuchania w bardzo ograniczonym zakresie tematycznym.

Kryterium trafności narusza również wąski zakres badanych umiejętności w zakresie słuchania. Problem ten ilustruje poniższa tabela, w której przedstawiono wszystkie umiejętności testowane na egzaminie maturalnym w latach 2010-2013¹.

1 W tabeli nie ujęto sprawozdania z 2009 roku, ponieważ nie zawiera ono szczegółowego zestawienia testowanych umiejętności. Natomiast sprawozdanie z 2014 roku w momencie powstawania tego artykułu nie jest jeszcze dostępne.

Standardy egzaminacyjne z języka obcego nowożytnego w zakresie podstawowym i rozszerzonym — rozumienie ze słuchu	Test 2010	Test 2011	Test 2012	Test 2013
	Zadania 1-3 reprezentują poziom podstawowy, zadania 4-6 — poziom rozszerzony			
Określanie głównej myśli tekstu	2.1-2.5	2.1-2.5	3.5	2.1-2.5 3.5 5.1-5.5
Określanie głównych myśli poszczególnych części tekstu	5.1-5.5	5.1-5.5	2.1-2.5 5.1-5.5	
Stwierdzanie, czy tekst zawiera określone informacje	1.1-1.5 4.1-4.5	1.1-1.5 4.1-4.5	1.1-1.5 4.1-4.5	1.1-1.5 4.1-4.5
Selekcjonowanie informacji	3.1-3.5 6.1-6.5	3.1-3.5 6.1-6.5	3.1-3.4 6.1-6.5	3.1-3.4 6.1-6.5
Określanie intencji autora lub nadawcy tekstu	_____	_____	_____	_____
Rozróżnienie formalnego i nieformalnego stylu tekstu	_____	_____	_____	_____
Określanie kontekstu sytuacyjnego (miejsca, czasu warunków, uczestników)	_____	_____	_____	_____

Tabela 1.

Repertuar umiejętności w zakresie słuchania sprawdzanych na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego w latach 2010-2013 (oprac. na podstawie sprawozdań o wynikach dostępnych na stronie <http://www.cke.edu.pl/index.php/egzamin-maturalny-left/dla-absolwentow-lat-2005-2014/23-egzamin-maturalny/48-informacje-o-wynikach>)

Jak wynika z tabeli, w zakresie rozumienia ze słuchu w latach 2010-2012 testowane były tylko cztery, a w roku 2013 tylko trzy z siedmiu wymienionych w standardach umiejętności. Testy zazwyczaj sprawdzały umiejętność stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje; okre-

ślania głównej myśli tekstu; selekcjonowania informacji; określania głównych myśli poszczególnych części tekstu. Pozostałe umiejętności: określanie intencji autora lub nadawcy tekstu; określanie kontekstu sytuacyjnego (miejsca, czasu, warunków, uczestników); rozróżnianie formalnego i nieformalnego stylu tekstu nie stanowiły przedmiotu pomiaru.

Jednolitości tematycznej oraz wąskiego zakresu sprawdzanych umiejętności nie można w tym przypadku tłumaczyć limitem czasowym i koniecznością wyboru określonych tekstów. Kluczową rolę odgrywa bowiem dywersyfikacja zadań, czyli zastosowanie tekstów zróżnicowanych pod względem tematycznym oraz skonstruowanie jednostek testowych² badających różne, a nie wciąż te same umiejętności — oczywiście z zakresu podanego w standardach egzaminacyjnych. I tej dywersyfikacji niewątpliwie tutaj zabrakło. Z tego powodu trudno uznać testy maturalne za trafne pod kątem realizacji wymagań programowych.

Trafność konstrukcyjna

Trafność konstrukcyjna, zwana też teoretyczną, „wiąże się z odpowiedzią na pytanie, czy test dokonuje pomiaru konstruktów psychologicznych leżących u podstaw testowanych umiejętności językowych” (*Przewodnik...* 2004: 36). Aby określić trafność konstrukcyjną, należy wziąć pod uwagę konstrukt testowy, który można zdefiniować w różny sposób, m.in. na podstawie programu nauczania danego języka lub teoretycznego modelu kompetencji językowej (Bachman & Palmer, 1996: 67).

Test nie spełnia kryterium trafności konstrukcyjnej m.in. wtedy, gdy nie uwzględnia wszystkich istotnych cech obiektu pomiaru — konstruktowi (*niedoreprezentowanie pojęcia*) oraz mierzy cechy czy umiejętności, które nie konstytuują konstruktowi (*uboczne źródła zmienności jak uboczna trudność lub uboczna łatwość*) (Grotjahn, 2000: 316; Niemierko, 1999: 177).

O niedoreprezentowaniu konstruktowi świadczy m.in. nieuwzględnienie w pomiarze tak istotnej jego części, jaką jest rozumienie spontanicznej mowy obcojęzycznej. W obrębie języka mówionego wyróżnia się bowiem (Dirven 1984: 21-22):

2 Pod pojęciem „jednostka testowa” / „jednostka testu” należy rozumieć „najmniejszy element testu, za który przydzielany jest punkt bądź punkty” (*Przewodnik* 2004: 15).

- spontaniczny język mówiony, np. autentyczne monologi, dialogi, polilogi;
- przygotowany język mówiony, np. wykład;
- niespontaniczny język mówiony, np. teksty wcześniej napisane, wygłoszone z pamięci lub przeczytane (sztuki teatralne, wiadomości telewizyjne).

Teksty audialne, stosowane na egzaminie maturalnym, pochodzą z różnych stron internetowych (m.in. o charakterze podróźniczym, edukacyjnym, informacyjnym lub młodzieżowym, np. wissen.spiegel.de, www.rp-online.de, www.geo.de). Są to odczytane teksty pisane, które nie wykazują fizycznych i lingwistycznych cech języka mówionego, takich jak np.: przerwy, wahania, wypełniacze ciszy, zróżnicowane tempo mówienia, krótkie, eliptyczne zdania, powtórzenia, ponowne rozpoczęcie zdań czy wyrażenia kolokwialne. Uczeń nie ma do czynienia z tekstami reprezentującymi styl nieformalny, zaczerpniętymi z codziennej komunikacji.

Z kolei uboczną trudność wykazują jednostki testowe, które są zbyt rozbudowane pod względem językowym, przez co mierzą nie tylko stopień opanowania sprawności słuchania, ale także pośrednio sprawdzają umiejętność czytania (tzw. *muddied measurement*, Weir 1990). Należy pamiętać, że odbiór słuchowy jest pod wieloma względami trudniejszy od odbioru wizualnego. Uczeń nie może ani wpływać na tempo mówienia, ani też w zależności od swoich potrzeb decydować o powtórnym wysłuchaniu tekstu. Podczas dwukrotnej prezentacji nagrania zdający musi wychwycić wszystkie konieczne do rozwiązania zadania informacje. Ulotność i krótkotrwałość bodźca słuchowego połączona ze zbyt rozbudowanymi zadaniami w arkuszu egzaminacyjnym może prowadzić do obciążenia pamięci roboczej i w konsekwencji negatywnie wpływać na zrozumienie tekstu (Grotjahn, 2005: 118-119).

Z uboczną trudnością mamy do czynienia w zadaniach typu wybór wielokrotny, w których występują rozbudowane przez konstrukcje imiesłowe pytania, oraz w zadaniach na dobieranie, w których również zastosowano zbyt długie pytania. Przykłady zaprezentowano poniżej:

- Zad. 6 z 2011 roku (zadanie typu wybór wielokrotny)

6.2. *Wie ist Herr Schmidt mit seiner **sich abzeichnenden** Arbeitslosigkeit umgegangen? (Jak pan Schmidt radził sobie z rysującym się bezrobociem?)*

6.3. *Wie haben die bekannten von Herrn Schmidt auf seine **zu erwartende** Arbeitslosigkeit reagiert? (Jak znajomi pana Schmidta zareagowali na jego przewidywane bezrobocie?)* (pogrubienia E.P. P.)

- Zad. 5 z 2009 roku (zadanie na dobieranie)

Ist die magische 50 für einen aktiven Menschen wie Sie nur eine Zahl oder doch mehr? (Czy ta magiczna pięćdziesiątka jest dla aktywnego człowieka, takiego jak pan, tylko liczbą czy czymś więcej?)

- Zad. 5 z 2011 roku (zadanie na dobieranie)

Wie erinnern Sie sich an den Tag, an dem die Preisträger bekannt gegeben wurden? (Jak wspomina pani dzień, w którym ogłoszono lauratów?)

Dodać należy, że zastosowane w zadaniu 6. imiesłowy (wyrazy pogrubione) nie zawierają żadnych istotnych informacji, a pytania pozbawione tych konstrukcji zdają się brzmieć bardziej naturalnie. Prawdopodobnie zostały dodane, aby podnieść poziom trudności tego zadania. Mając na uwadze fakt, że podczas testowania rozumienia ze słuchu stosowanie umiejętności czytania powinno być ograniczone do minimum, taki zabieg nie jest dobrym rozwiązaniem konstrukcyjnym³. Zadania sprawdzające umiejętność słuchania powinny cechować precyzja i oszczędność słowna, zaś w tych pytaniach pojawiają się całkowicie zbędne elementy.

Podobny problem stanowią zbyt długie pytania w zadaniach na dobieranie. W trakcie słuchania zdający musi czytać i porównywać treść siedmiu pytań z zawartością pięciu tekstów audialnych. Im dłuższe pytania, tym więcej tekstu do czytania i tym większe obciążenie pamięci podczas przetwarzania bodźców słuchowych, co może skutkować niepełnym lub błędnym zrozumieniem tekstu audialnego (Paschke, 2001: 162).

3 Z tego względu np. w teście certyfikатовym *Preliminary English Test* (PET) zadania zbudowane są w oparciu o tekst słuchowy i ilustracje.

Innym przejawem naruszenia kryterium trafności jest tzw. uboczna ła-
twość. Pojawia się ona w zadaniach typu wybór wielokrotny, w których py-
tania zadawane przez dziennikarza nie zostały sparafrazowane, ale w nie-
mal niezmienionym brzmieniu zastosowano je w teście, np.:

- Test maturalny z 2010 roku

Uczeń słyszy: *Gefällt dir Wien? (Podoba ci się Wiedeń?)*

Uczeń czyta: 3.3. *Was gefällt Peter an Wien? (Co podoba się Piotrowi w Wiedniu?)*

Uczeń słyszy: *Was sollte man in Wien verändern? (Co powinno zmienić się w Wiedniu?)*

Uczeń czyta: 3.5. *Was sollte man in Wien verändern? (Co powinno zmienić się w Wiedniu?)*

- Test maturalny z 2011 roku

Uczeń słyszy: *Wie sieht dann Ihr Alltagsdienst aus? (Jak zatem wygląda pani codzienna służba?)*

Uczeń czyta: 3.3. *Wie sieht Sabines Alltagsdienst aus? (Jak wygląda codzienna służba Sabiny?)*

Uczeń słyszy: *Herr Schmidt, wie haben Sie Ihre Arbeitsstelle verloren? (Panie Schmidt, jak stracił pan swoją pracę?)*

Uczeń czyta: 6.1. *Warum hat Herr Schmidt seine Arbeitsstelle verloren? (Dla-
czego pan Schmidt stracił swoją pracę?)*

- Test maturalny z 2012 roku

Uczeń słyszy: *Wie seid Ihr auf diese Idee gekommen? (Jak wpadliście na ten pomysł?)*

Uczeń czyta: 3.1. *Wo sind die beiden jungen Männer auf ihre Idee gekom-
men? (Gdzie ci obaj młodzi mężczyźni wpadli na swój pomysł?)*

Uczeń słyszy: *Frau Stürmer, sagen Sie uns bitte, wie der Erfolg Ihr Leben verändert hat. (Pani Stürmer, proszę nam powiedzieć, jak sukces zmienił pani życie.)*

Uczeń czyta: 6.1 *Wie hat sich Christinas Leben durch ihren Erfolg verändert?(Jak przez sukces zmieniło się życie Christiny?)*

- Test maturalny z 2014 roku

Uczeń słyszy: *Herr Pietschmann, 2003 haben Sie sich an der Schauspielschule Bochum beworben. Welche Bedingungen mussten Sie erfüllen? (Panie Pietschmann, w 2003 roku ubiegał się pan o miejsce w szkole aktorskiej w Bochum. Jakie warunki musiał pan spełnić?)*

Uczeń czyta: *6.1 Welche Bedingungen musste Andreas erfüllen, um sich bei der Schauspielschule bewerben zu können? (Jakie warunki musiał spełnić Andreas, żeby móc ubiegać się o miejsce w szkole aktorskiej?)*

Uczeń słyszy w nagraniu i jednocześnie widzi w arkuszu egzaminacyjnym to samo lub prawie takie samo pytanie. Takie rozwiązanie konstrukcyjne powoduje zrozumienie pytań pojawiających się w tekście audialnym nie ze słuchu, ale na podstawie zapisu.

Zakończenie

Najczęstszym błędem testów w zakresie trafności jest wąski zakres sprawdzanych umiejętności. Można wręcz odnieść wrażenie, że testy maturalne z języka niemieckiego tworzone są ciągle według tego samego wzorca czy schematu, w którym z pewnych, trudnych do zdefiniowania względów, nie uwzględniono pomiaru umiejętności określania intencji autora lub nadawcy tekstu, określania kontekstu sytuacyjnego (miejsca, czasu, warunków, uczestników) oraz rozróżniania formalnego i nieformalnego stylu tekstu. Ponadto w 2013 roku w testowaniu pominięto również umiejętność określania głównych myśli poszczególnych części tekstu. Tym samym test składający się 30 jednostek testowych (łącznie na poziomie podstawowym i rozszerzonym) sprawdzał tylko trzy umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu.

Istotny problem stanowi także stosowanie tekstów pozbawionych cech naturalnej mowy. Uczeń słyszy teksty odczytane, a nie mówione, „wyczyszczone” z odgłosów w tle, z przerw, powtórzeń, wypełniaczy ciszy itd. Z pewnością takie teksty kompensują wady, w tym także akustyczne niedostatki odbioru słuchowego w sytuacji egzaminacyjnej. W codziennej komunikacji uczeń ma jednakże do czynienia z różnymi tekstami, na

pewno nie tak „czystymi”. Ten fakt również powinien być brany pod uwagę podczas wyboru i nagrywania tekstów w celach testowania.

Kolejnym powtarzającym się w testach błędem jest wykorzystywanie w takiej samej lub nieznacznie zmienionej formie zdań i wyrażen z tekstu słuchowego w pytaniach testowych. Taki zabieg stanowi znaczne ułatwienie odbioru tekstu słuchowego (uboczna łatwość), dlatego trudno na podstawie tak skonstruowanych jednostek testowych wnioskować o stopniu opanowania sprawności słuchania ze zrozumieniem.

Najwięcej błędów w zakresie trafności zawartych jest w teście z 2011 roku. Obok powyżej opisanych, występują również inne istotne niedociągnięcia, jak np. jednorodność tematyczna tekstów audialnych i unikanie tematów bardziej abstrakcyjnych, jak np. kultura, państwo i społeczeństwo, oraz zastosowanie zbyt rozbudowanych jednostek testowych (uboczna trudność).

Na koniec warto jeszcze raz wyraźnie podkreślić, że „nadrzędnym celem jakiejkolwiek formy testowania jest takie zbadanie poziomu umiejętności językowych zdającego, by można było określić, jak poradzi on sobie w sytuacjach pozatestowych. Test, który czyni to w sposób satysfakcjonujący, jest trafny” (*Przewodnik...* 2004: 32). W świetle powyższego rodzi się pytanie, czy testy maturalne z języka maturalnego rzeczywiście w sposób satysfakcjonujący mierzą umiejętność rozumienia ze słuchu.

Bibliografia

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Dirven, R. 1984. Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle. In Schumann, A. & Vogel, K. & Voss, B. (eds). 1984. *Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverständnisses im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*. Tübingen: Narr, 19-40.
- Grotjahn, R. 2000. Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In Wolff, A. & Tanzer, H. (eds). *Sprache — Kultur — Politik: Beiträge der 27. Jahres-*

- tagung *Deutsch als Fremdsprache 3*. — 5. Juni 1999 an der Universität Regensburg. (*Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 53*). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 304-341.
- Grotjahn, R. 2005. Testen und Bewerten des Hörverstehens. In Ó Dúill, M. & Zahn, R. & Höppner K.D.C. (eds). *Zusammenarbeiten. Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag, 115-144.
- Komorowska, H. 2004. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola — Ocena — Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Niemierko, B. 1999. *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Paschke, P. 2001. Zum Problem der Authentizität in L2-Hörverstehenstests. *Fremdsprachen lehren und lernen*. 30: 150-166.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*. 2004. Gaszyńska-Magiera, M., Seretny, A. (tłum. i adapt.). Kraków: Universitas.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. Załącznik nr 3. Dz. U. nr 90, poz. 846.
- Weir, C.J. 1990. *Communicative language testing*. London: Prentice Hall.

Słowotwórstwo w wybranych gramatykach do nauczania języka polskiego jako obcego

Word formation in selected grammar books for teaching Polish as a foreign language

Mateusz Gaze
Uniwersytet Łódzki

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest analiza zagadnień słowotwórczych prezentowanych w gramatykach do nauczania języka polskiego jako obcego. Analizie poddano zasób prezentowanych zagadnień oraz ich stronę graficzną. *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców* B. Bartnickiej i H. Satkiewicz jest za trudna dla obcokrajowca ze względu na skomplikowany styl naukowy zastosowany przy opisie zjawisk. W *Odkrywamy język polski* L. Madelskiej i M. Warchoł-Schlottmann pojawiają się błędy, dotyczące często nieprawidłowego zaklasyfikowania derywatów do kategorii słowotwórczych. Może to wprowadzać bałagan w słownikach umysłowych uczących się. *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* Z. Kalety nie uwzględnia natomiast zagadnień słowotwórczych.

Słowotwórstwo, choć pomijane często przez polskich glottodydaktyków, odgrywa bardzo ważną rolę w procesie nauczania/uczenia się języka polskiego jako obcego. Derywacja jest jednym z najważniejszych procesów powstawania nowych słów. Zmiany językowe w dużej mierze to zmiany leksykalne. Słowotwórstwo pomaga porządkować leksykę (klasyfikować powstające słowa do odpowiednich kategorii, a tym samym wyznaczać

znaczenie). Formacje słowotwórcze są również świadectwem językowego postrzegania rzeczywistości przez użytkowników danego języka.

Słowa kluczowe: gramatyki, język polski jako obcy, słowotwórstwo.

Abstract

The purpose of this article is to analyze derivational issues presented in the grammar books for teaching Polish as a foreign language. Both the variety of issues presented and their graphic design were analyzed. *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców* by B. Bartnicka and H. Satkiewicz transpired to be too difficult for a foreigner because of the complicated scientific style used when describing analyzed phenomena. In *Odkrywamy język polski* by L. Madelska and M. Warchol-Schlottmann errors appeared, often connected with incorrect classification of derivatives to derivational categories, which may cause chaos in learners' mental dictionaries. *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* by Z. Kaleta does not include derivational issues at all.

Word formation, despite being often overlooked by Polish teachers, plays a vital role in the process of teaching / learning Polish as a foreign language. Derivation is one of the most important processes of the formation of new words. Linguistic changes are lexical changes to a great extent. Word formation helps organize lexis (to classify the new words to appropriate categories, and thus determine their meaning). Derivational formations also show the linguistic perception of reality by the users of a given language.

Key words: grammar books, Polish as a foreign language, word formation.

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest analiza gramatyk do nauczania języka polskiego jako obcego pod kątem obecności i sposobu prezentowania w nich zagadnień słowotwórczych. Słowotwórstwo jest w procesie glottodydaktycznym nadal niedocenianą dziedziną wiedzy o języku polskim. Wynika to

najprawdopodobniej z nieregularności podsystemu słowotwórczego, które ograniczają jego obecność na lekcji języka polskiego jako obcego. Lektor, chcąc przedstawić 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 słowotwórstwa. Problemy te prowadziły niekiedy do pomijania zagadnień słowotwórczych w procesie glottodydaktycznym.

Pomoce dydaktyczne, zwane również środkami dydaktycznym, to przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania/uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć szkolnych. Ich znaczenie odnosi się do takiej organizacji procesu nauczania i uczenia się, który będzie gwarantował jak najlepsze wyposażenie w kompetencje, niezbędne na danym etapie edukacyjnym (Okoń, 2007). Gramatyka zaś może być rozumiana jako „podręcznik, książka zawierająca opis właściwości gramatycznych jakiegoś języka”¹.

Omówione zostaną trzy najpopularniejsze gramatyki jednojęzyczne, które można bez problemu kupić na polskim rynku wydawniczym. W niniejszym opracowaniu pomijam gramatyki dwujęzyczne.

Przykład I

Jedną z najdokładniejszych publikacji tego typu jest *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców* B. Bartnickiej i H. Satkiewicz (1990). Składa się z czterech działów: *Fonetyki, Fleksji, Składni i Słowotwórstwa*. Autorki chciały ukazać w sposób jak najprostszy poziomy języka, eksponując zjawiska najczęstsze i najbardziej typowe. Podział podręcznika jest przejrzysty i cudzoziemiec nie powinien mieć problemów ze znalezieniem interesujących go zagadnień. Rozpoczyna się on od informacji ogólnych o języku polskim, o jego miejscu wśród innych języków słowiańskich, o cechach, które go od tych języków różni: „W dobie staropolskiej (do końca XVI wieku) zaszły liczne procesy fonetyczne, jak: wokalizacja sonantów, czyli spółgłosek zgłoskotwórczych, zanik półsamogłosek lub ich wokalizacja, przegłos samogłosek e>o oraz ě>a przed spółgłoskami

1 <http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=17482> [dostęp: 2.05.2013 r.]

przedniojęzykowo-zębowymi twardymi oraz ścieśnienie samogłosek pierwotnie długich lub wydłużonych”. I już we wstępie uwidacznia się największa wada tej gramatyki, a mianowicie: język, jakim jest ona napisana. Jest to styl naukowy języka polskiego, często niezrozumiały dla niewykształconych Polaków, a co dopiero dla cudzoziemca. Wspomniane informacje o różnicach między językiem polskim a innymi językami słowiańskimi będą zrozumiane przez polonistów, sławistów i ewentualnie lingwistów-amatorów (Bartnicka i Satkiewicz, 1990: 14). Autorki stosują nazewnictwo filologiczne, które jest barierą dla cudzoziemców.

Część poświęcona słowotwórstwu informuje o zasadach tworzenia wyrazów oraz daje szczegółowy przegląd produktywnych w polszczyźnie formacji słowotwórczych. Opis derywatów podporządkowano dwu zasadom klasyfikacji:

- znaczeniowej (układ derywatów rzeczownikowych według kategorii nazw),
- derywacyjnej (przymiotniki, przysłowki, czasowniki, złożenia).

Wstęp do części słowotwórczej dotyczy ogólnych informacji o derywacji. Zdefiniowano podstawowe pojęcia (formant, afiks, derywacja, podstawa słowotwórcza), które są niezbędne przy zgłębianiu problemów derywacyjnych. Omówiono następujące formacje rzeczownikowe: nazwy czynności, nazwy cech, nazwy wykonawców czynności i zawodów, nazwy narzędzi, nazwy nosicieli cech, nazwy miejsc, nazwy zbiorowe, nazwy odśrodkowskie, nazwy żeńskie pochodne od męskich, nazwy ekspresywne, rzeczowniki prefiksalne.

Autorki omawiały każdy formant oddzielnie, a tam, gdzie było to możliwe, wskazywały jego użycie (np. przy nazwach czynności wzorzec z formantem — *acja* podporządkowany jest stylowi oficjalnemu, a z formantem — *ka* odmianom środowiskowym polszczyzny). Informacji o dystrybucji w poszczególnych odmianach polszczyzny bardzo często brakuje w podręcznikach. Jest to na pewno opracowanie najdokładniejsze, zawierające informacje istotne dla cudzoziemców, ale raczej można potraktować tę gramatykę jako pomoc dla lektora. Odbiór utrudnia również forma graficzna opracowania. Gramatyka ta to tekst ciągły, nie ma w niej tabel, wykresów, ramek, a nawet pogrubień. Obecnie uczący się są przyzwyczajeni do

urozmaiconej formy, zwłaszcza przy zagadnieniach gramatycznych. Kilkustronicowy tekst ciągły, napisany trudnym, fachowym językiem, zniechęci obcokrajowców do odkrywania piękna polszczyzny.

Zdecydowanie przystępniej zaprezentowano rzeczowniki złożone, pokazując schematy ich budowy. Układ prezentowanego problemu jest czytelny. Wyszczególniono siedem typów złożzeń. Po ogólnym schemacie podano przykłady, następnie znaczenie złożzeń lub poszczególnych podstaw słowotwórczych, ewentualną informację o frekwencyjności, produktywności lub nacechowaniu stylistycznym, na koniec zaś pokazano przykładowe derywaty z parafrazami słowotwórczymi.

Osobny rozdział poświęcono skrótowcom. Po ogólnych informacjach dokonano ich podziału na: literowce, głoskowce, sylabowce i skrótowce mieszane. Przy każdej grupie podano przykład wraz z dokładnym omówieniem zasad powstania. Następnie zwrócono uwagę na proces leksykalizacji skrótowców (*PKS* a *pekaes*). Bardzo ważna jest również informacja o powstawaniu nazw wykonawców czynności, nosicieli cech i przymiotników derywowanych od skrótowców. Przy przymiotnikach zasygnalizowano wariantywność zapisu tych formacji (*PAN-owski*, *panowski*). Na koniec zaś autorki dodały: „ze skrótowcami wiąże się wiele kwestii poprawnościowych. Dotyczą one nie tylko ich pisowni, lecz także odmiany i składni. Używanie skrótowców wymaga więc znajomości wielu zasad szczegółowych”. Szkoda, że nie podano w tym miejscu, gdzie cudzoziemiec miałby tych informacji szukać. Podpowiedzią może być jedynie literatura podana na końcu książki: źródła wiedzy o języku polskim i słowniki.

Formacje przymiotnikowe podzielono, stosując kryterium derywacyjne, czyli wskazano na ich podstawy. I tak opisano: przymiotniki odczasownikowe, przymiotniki odrzeczownikowe, przymiotniki odprzymiotnikowe, przymiotniki złożone, stopniowanie przymiotników.

Tak jak w przypadku rzeczowników każdy formant (wraz z ewentualnymi wariantami) omawiano oddzielnie, sygnalizując regularne alternacje lub nacechowanie stylistyczne. Bardziej przystępnie opisano przymiotniki złożone (taki sam sposób prezentowania jak przy złożeniach rzeczownikowych). W związku z wyraźnym rozdzieleniem słowotwórstwa od składni przy stopniowaniu (samo stopniowanie omówione dokładnie) nie podano

konstrukcji składniowych, w jakich występują formy poszczególnych stopni. Nie podano nawet odsyłacza do odpowiedniego rozdziału w książce.

Czasowniki również podzielono według kryterium derywacyjnego:

1. czasowniki odimienne:
 - czasowniki prefiksarno-sufiksarne,
 - czasowniki sufiksarne,
 - czasowniki prefiksarne;
2. czasowniki odczasownikowe:
 - czasowniki prefiksarne,
 - czasowniki sufiksarne.

Autorki pokazały najważniejsze formacje, jakie mogą występować. A przy czasownikach odczasownikowych prefiksalnych wydzieliły dodatkowo kilka grup semantycznych: czasowniki rezultatywne (funkcję tę pełnią prefiksy: *z-(s-)*, *za-*, *wy-*, *u-*, determinacyjne (*po-*, *za-*, *do-*), informujące o subiektywnym stanie podmiotu (*do-*, *na-*, *wy* — + *się*), dystrybutywne (nie tworzy się ich nigdy od czasowników dokonanych) i kompleksowe. W czasownikach sufiksalnych odwerbalnych wyróżniono zaś: czasowniki wtórne imperfektywne (*-a-*, — *ja-*, — *wa-*, — *ywa-*), iteratywne (*-ywa-*, — *a-*), momentalne (*-nq-*).

W ramach podsumowania w ostatnim podrozdziale zebrano wybrane funkcje 17 prefiksów czasownikowych (najważniejsze, które pojawiły się we wcześniejszych podziałach). Informacji tych brakuje w wielu opracowaniach dla cudzoziemców. Zazwyczaj omawiane są jedynie czasowniki ruchu z odpowiednimi przedrostkami. Każda funkcja została odpowiednio wyróżniona. Problem mogą sprawiać ich opisy, których zrozumienie może być za trudne dla cudzoziemców, np. jedna z funkcji prefiksu *do* — to „osiągnięcie kresu przestrzennego lub czasowego”.

Dość skrótowo potraktowano słowotwórstwo przysłówka. Omówiono jedynie zasady derywowania. Nie zasygnalizowano nawet zachodzących alternacji. Skupiono się jedynie na tym, jakich sufiksów używa się przy konkretnych typach przymiotników. Nie omówiono również stopniowania przysłówków, a tym samym konstrukcji składniowych. Warto chociaż zaznaczyć ten problem. Nie dla wszystkich cudzoziemców są to oczywiste informacje.

Gramatyka autorstwa B. Bartnickiej i H. Satkiewicz jest szczegółowym opracowaniem najważniejszych informacji o systemie języka polskiego. Jej układ jest przejrzysty, a student nie powinien mieć problemów z wyszukiwaniem interesujących go informacji. Problemy słowotwórcze nie są upraszczane. Niewątpliwą zaletą są przykłady, których nie brakuje i informacje o użyciu poszczególnych formacji (nacechowanie stylowe). Niestety gramatyka ta ma dwie wady: najważniejszą jest język, jakim ją napisano — zdecydowanie za trudny dla uczących się języka polskiego jako obcego oraz forma graficzna (w części słowotwórczej tylko zrosty podano w formie schematów). Inne problemy opisano w formie tekstu ciągłego, bez stosowania tabel, wykresów czy pogrubień.

Przykład II

Najnowszą gramatyką języka polskiego dla cudzoziemców jest *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego* L. Madelskiej i M. Warchoł-Schlottmann (2008). Gramatyka ta jest częścią serii *Hurra!!! Po polsku*, choć może być wykorzystywana jako pomoc przy nauce języka polskiego jako obcego przy innych podręcznikach. Prezentuje ona zagadnienia gramatyczne od poziomu podstawowego do średniego ogólnego (do B1), chociaż tematy w niej omawiane według autorek znacznie wykraczają poza poziom B1. Celem tej publikacji jest „umożliwienie czytelnikowi samodzielnego odkrywania zasad polskiej gramatyki” (Madel-ska, Warchoł-Schlottmann, 2008: 6). Prawie każdy rozdział rozpoczyna się teoretycznym wprowadzeniem do tematu, następnie pojawiają się pytania dotyczące omawianego problemu oraz tabele z przykładami, na których podstawie uczący się ma sformułować odpowiedzi na pytania.

W części dotyczącej ortografii i wymowy poruszono problem alternacji w języku polskim, które przysparzają wielu problemów uczącym się. Zaznaczono, że alternacje pojawiają się przy odmianie wyrazów, ale także przy stopniowaniu przymiotników i przysłówków oraz w zdrobnieniach. Takie zarysowanie problemu może pomóc zrozumieć wymianę głosek w języku polskim.

Przy omawianiu aspektu czasowników, wyróżniono trzy sposoby tworzenia czasowników: supletywizm i dwa słowotwórcze — prefiksację

i sufiksację. Podano 9 prefiksów: *na-*, *o-*, *po-*, *prze-*, *s-*, *u-*, *wy-*, *za-*, *z(e)-*, które budują czasowniki dokonane od niedokonanych. Szkoda, że nie zaznaczono, że prefiks *s* — występuje przed bezdźwięcznym tematem, a *z* — dźwięcznym. „Innym sposobem tworzenia czasowników dokonanych od form czasowników niedokonanych jest wymiana lub pojawienie się nowych elementów (sufiksów) „wewnątrz” czasownika (do budowy form aspektowych służą sufiksy: — *a-*, — *owa-*, — *ywa-*, — *ewa* — oraz — *wa-*” (Madelska, Warchoń-Schlottmann, 2008: 47). Jeśli wziąć pod uwagę fakt, że autorki chciały, by gramatyka ta służyła indywidualnej pracy, to informacja ta jest niezwykle szkodliwa. To czasowniki niedokonane są derywowane od dokonanych przez dodawanie sufiksów. Przy tak trudnym zagadnieniu, jakim jest aspekt, nie może być tak rażących błędów.

Kolejne niejasności mogą się pojawiać przy czasownikach ruchu. Najpierw opisano różnicę między *jechać* a *jeździć* (wraz z czasownikami dokonanymi), wprowadzając pojęcie formy iteratywnej, a za chwilę dodano, że „prefiks *po* — pełni w języku polskim szczególną funkcję. Niesie ze sobą znaczenie ‚trochę, dokoła’ i towarzyszy nie tylko czasownikom ruchu” (Madelska, Warchoń-Schlottmann, 2008: 48). Bez odpowiedniego komentarza ze strony lektora, informacja ta raczej utrudni zrozumienie tego zjawiska cudzoziemcowi. Wynika z niej, że prefiks *po* — ma jedną funkcję, a to nieprawda — buduje chociażby czasownik dokonany *pojechać*.

Następnym omawianym zagadnieniem jest prefiksacja czasowników i jej wpływ na zmianę znaczenia. Sam komentarz jest niezwykle cenny. Zwrócono uwagę, że prefiksy mogą budować czasowniki dokonane lub budować nowe o zmodyfikowanym znaczeniu. Następnie omówiono fleksję tych czasowników i problem iteratywności. Bardzo ciekawa jest tabela, w której pokazano prefiksację czasowników *jechać* i *iść*. Całość zilustrowano ilustracjami. W jednej z tabel pokazano również prefiksację czasownika *pisać*. Nie wytłumaczono jednak znaczeń tak powstałych derywatów. Cudzoziemiec nie będzie więc wiedział, jaką zmianę znaczenia mogą wprowadzać prefiksy, tym bardziej że w części tej nie zaznaczono, że prefiksy nie mają określonego znaczenia.

W części poświęconej rzeczownikowi jeden podrozdział dotyczy właśnie słowotwórstwa. Na początek zamieszczono tabelę pt. *Tworzenie wy-*

razów pokrewnych (*derywacja sufiksalna*). Każdy z wierszy dotyczy innej kategorii słowotwórczej, a pod tabelą znajduje się kilka słów komentarza. Zazwyczaj wypisano formanty budujące określone formacje. Ukazano tak: nazwy miejsc, nazwy zawodów, nazwy czynności, deminutywa, nazwy abstrakcyjne (internacjonalne). W ostatnim wierszu zaś wypisano formacje prefiksalne, choć w tytule zaznaczono, że będą to derywaty sufiksalne. Na dodatek nie należą one do jednej kategorii. W komentarzu zaś poruszono w jednym zdaniu dodatkowo problem zdrobnień. Teoretycznie omówiono zatem słowotwórstwo rzeczownika, choć cudzoziemiec zapewne w niewielkim stopniu skorzysta z tej tabeli. Warto byłoby rozszerzyć analizowany problem.

Zdecydowanie lepiej i dokładniej opisano funkcję sufiksu — *ka*. Może on budować nazwy żeńskie (zawodów lub narodowości) od analogicznych nazw męskich, nazwy deminutywne, w tym zdrobnienia imion oraz może występować w innych wyrazach, np. *wódka*. Każdą kategorię zilustrowano odpowiednimi przykładami. W przypadku zdrobnień podano w komentarzu również sufiksy dla rzeczowników rodzaju męskiego i nijakiego, a przy zdrobieniach imion dodano inne formanty. Ciekawa jest również uwaga o dyskusji, jaka się obecnie toczy w odniesieniu do żeńskich nazwach zawodów. Na koniec zaś w tabeli przedstawiono paradygmat nazw męskich i analogicznych do nich nazw żeńskich, przy czym jedna grupa powstała na skutek derywacji, druga zaś przez dodanie słowa *pani*: *pan profesor, nauczyciel* a *pani profesor, nauczycielka*.

Bardzo ciekawie opisano stopniowanie przymiotników (regularne, supletywne i opisowe). Przy regularnym starano się dostrzec reguły w alternacjach. Następnie zwrócono uwagę na to, że przymiotniki można stopniować również za pomocą środków leksykalnych (wyrazów typu: *bardzo, szczególnie, dość, dosyć, niezwykle*). Na koniec zaś zasygnalizowano możliwość stopniowania przymiotników za pomocą środków słowotwórczych oraz konstrukcji idiomatycznych. Można do tego celu użyć prefiksów polskich (*pra-, prze-, przy-*), prefiksów obcych (*hiper-, arcy-, ultra-, super-*), sufiksów (*-utki, — uchny, — eńki*). Zazwyczaj w podręcznikach przy stopniowaniu omawia się jedynie stopniowanie regularne, opisowe i supletywne. Nie wspomina się nawet, że tę samą treść można wyrazić w inny sposób.

Kilka linijek niżej w następnym rozdziale poruszono problem form zdrobniałych, które są niczym innym jak derywatami przymiotnikowymi opisanymi przy stopniowaniu. W jeszcze następnym rozdziale wymieniono konstrukcje syntaktyczne, w których można wykorzystać przymiotnik. Znalazły się wśród nich dwie konstrukcje ze stopniem wyższym (*niż* + M, *od* + D). Nie uwzględniono konstrukcji dla stopnia najwyższego.

Po dość dokładnym przeanalizowaniu fleksji zaimków (osobowych, dzierżawczych i wskazujących), zamieszczono kilka słów o słowotwórstwie zaimków nieokreślonych. Sam proces derywacyjny jest prosty: do zaimków pytających dodajemy sufiksy — *ś* lub — *kolwiek*. Cenniejsza jest jednak uwaga o znaczeniu tak powstałych konstrukcji. Oczywiście można używać ich wyłącznie jako zaimków wskazujących, bez żadnych nadatków semantycznych, ale cechuje je subtelna różnica w użyciu i tym samym znaczeniu. Zaimki zakończone na — *ś* w pewnych sytuacjach mogą brzmieć impertynencko i niegrzecznie (*-Gdzie idziesz? — Gdzieś, nie interesuj się.*), z kolei zaimki z wygłosowym — *kolwiek* mogą wyrażać desperację czy wołanie o pomoc (*-Z kim chciałabyś pojechać na wakacje? — Z kimkolwiek, byle nie sama.*). Takie uwagi są niezwykle ważne. W podręcznikach, zwłaszcza tych starszych, pojawia się polszczyzna ogólna, trochę uproszczona. Wyławianie takich podtekstów bardzo często zachęca do nauki. Choć często są to detale, to odnoszą się one do użycia języka, do pragmatyki językowej.

Przy liczebniku wspomniano o rzeczownikach odliczebnikowych. Na początku podano kilka dialogów, w których występują te formacje. Następnie podano kilkanaście przykładów użycia tych liczebników (m. in. numery tramwajów, oceny szkolne, numery pokoi hotelowych, klas, urodzin, banknotów, monet). Bardzo ważne jest dodanie przez autorki, że derywaty te są typowe dla polszczyzny mówionej i często zastępują liczebniki zbiorowe, których składnia jest o wiele bardziej skomplikowana. Formy rzeczowników zebrano w tabeli, zaznaczając, że posiadają paradygmat jak rzeczowniki żeńskie zakończone na — *ka*.

Wyczerpująco opisano przysłówki. Najpierw porównano funkcje składniowe przysłówka i przymiotnika. Użyto do tego celu zdań, gdzie występują przymiotnik i przysówek od niego utworzony, np. *Szybki samochód*

szybko jedzie. Bez opanowania tego zróżnicowania, nauka innych zjawisk związanych z przysłówkiem nie ma sensu. Samą pochodność przysłówek połączono od razu ze stopniowaniem. W tabeli zgromadzono przysłówki, a w kolumnie obok wypisano formy stopnia wyższego. Stopniowanie ma kształt podobny jak w przypadku przymiotnika: podano różne rodzaje stopniowania, opisano alternacje, jakie mogą występować, a następnie przytoczono najważniejsze konstrukcje składniowe, w jakich mogą występować formy stopnia wyższego i najwyższego. Omówiono również formy zdrobniałe przysłówek, a później zilustrowano dialogami. Podsumowaniem jest informacja, że w języku polskim można zdrabniać rzeczowniki, przymiotniki i przysłówki. W innych językach nie można odnaleźć tak wielu form zdrobniałych (jak np. *szybciuteńko*).

Przy przyimkach zwrócono uwagę na ciekawe zjawisko, do którego dochodzi w języku polskim. Kiedy jest opisywany kierunek czynności, przyimki występujące w danej konstrukcji często przypominają prefiksy czasownikowe: **przechodzi ostrożnie przez ulicę**, **nakleja znaczek na kopertę** itp.

Rozdziały w gramatyce pokrywają się z poszczególnymi częściami mowy. W osobnej części omówiono jednak imiesłowcy (choć strona bierna została przedstawiona przy czasowniku). Najpierw w tabeli pokazano na konkretnych przykładach funkcje imiesłowów. W jednej kolumnie zgromadzono zdania z imiesłowami, a w drugiej zdania o tym samym znaczeniu, ale bez imiesłowów:

	1.	2.
A.	Osoby, które studiują za granicą, są bardziej niezależne.	Osoby studiujące za granicą są bardziej niezależne.
B.1.	Nie znoszę, gdy ktoś rusza książki, które czytam .	Nie znoszę, gdy ktoś rusza czytane przeze mnie książki.
B.2.	Książki, które się przeczytało , można komuś oddać.	Przeczytane książki można komuś oddać.
C.	Lubię się kąpać, a jednocześnie stuchać muzyki lub śpiewać .	Lubię się kąpać, stuchając muzyki lub śpiewając .
D.	Zakochał się w niej po tym , jak zobaczył ją w bikini.	Zakochał się w niej, zobaczywszy ją w bikini.

Tabela 1.

Zestawienie imiesłowów w Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących..., s. 184

Następnie omówiono znaczenie każdego z nich wraz z informacją o fleksyjnym charakterze imiesłówów przymiotnikowych. Kolejny podrozdział dotyczy imiesłowu przysłówkowego współczesnego i przymiotnikowego czynnego. Jest to bardzo nietypowe połączenie. Imiesłowy te pełnią różne funkcje. Choć są one podobne (przez element — *qc*), to lepiej omówić je osobno. Podano dokładne zasady budowania imiesłowu biernego, a przy przykładach dodawano przykładowy rzeczownik przez nie określany. Nie pojawia się jednak nawet odsyłacz do rozdziału o stronie biernej, przy tworzeniu której jest on używany. Podano również zasady tworzenia i użycia imiesłowu przysłówkowego uprzedniego, choć obecnie jest on prawie niespotykany. Jeśli się pojawia, to prawie wyłącznie w odmianie pisanej (w stylu naukowym i urzędowo-kancelaryjnym). W ramach podsumowania w tabeli zgromadzono wszystkie rodzaje imiesłówów z wyróżnieniem sufiksów. Natomiast ostatnim podrozdziałem jest odmiana imiesłówów. W osobnych tabelach przedstawiono paradygmat dla liczby mnogiej i pojedynczej. Niepotrzebnie jednak pod koniec rozdziału dodano tabelę i komentarz o nieosobowych formach czasownika. Owszem, pochodzą one od dawnych imiesłówów rodzaju nijakiego, ale synchronicznie nie mają z obecnymi imiesłowami nic wspólnego. Takie potraktowanie sprawy zaciemnia najważniejszą różnicę między tymi formami: forma nieosobowa może pełnić funkcję predykatywną, imiesłów zaś nie. Konieczne jest zatem rozdzielenie tych zagadnień, tym bardziej że nawet w komentarzu nie zaznaczono tej różnicy.

Gramatykę zamyka tabela 200 najbardziej frekwencyjnych czasowników polskich. W kolumnie drugiej znajdują się bezokoliczniki czasowników niedokonanych, a w pierwszej prefiksy budujące formy dokonane oraz prefiksy (zapisane kursywą) modyfikujące znaczenie pierwotnego czasownika. Do każdego czasownika w czwartej kolumnie podano przykładowe zdanie. W trzeciej kolumnie natomiast znajdują się przykłady form fleksyjnych:

- dla czasowników z pierwszej i drugiej grupy koniugacyjnej: 1. i 2. osoba liczby pojedynczej,
- dla czasowników z trzeciej grupy koniugacyjnej: 1. osoba liczby pojedynczej i 3. osobę liczby mnogiej.

Jest to ciekawe podsumowanie wiadomości o polskim czasowniku, ale także pomoc dla uczących się. Cudzoziemiec w każdej chwili może zajrzeć do tabeli, w której podano niezbędne formy fleksyjne do budowania innych form (imiesłówów, form bezosobowych). Zarazem są to formy, które przysparzają problemów obcokrajowcom.

Odkrywamy język polski jest ciekawą pomocą dla uczących się języka polskiego jako obcego. Plusem może być jej ograniczenie materiału. Autorki założyły, że będzie to gramatyka dla poziomów początkujących, do B1 włącznie. Cudzoziemcy w obszernych opracowaniach, zwłaszcza na początku nauki, często się gubią i zniechęcają do samokształcenia. Gramatyka została wzbogacona rysunkami ilustrującymi omawiane zjawiska, a zamieszczanie informacji gramatycznych w tabelach również może ułatwiać ich odbiór. Pojawiły się niestety w niej błędy, które są niedopuszczalne. Korekty wymaga przede wszystkim informacja o budowaniu par aspektowych przez sufiksację. Warto też rozdzielić formy nieosobowe od imiesłówów oraz chociaż dodać odnośnik przy imiesłowie biernym do strony biernej omówionej przy czasowniku.

Przykład III

Kolejna pomoc dydaktyczna *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* Z. Kalety (1995) nie uwzględnia zagadnień słowotwórczych i dlatego jej analizę umieszczono na końcu. Materiał ograniczono do fleksji, fonetyki i składni.

Zakończenie

Pomoce naukowe jakimi są gramatyki często sięgają po słowotwórstwo. Niepokojący jest jednak kształt gramatyk. *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* Z. Kalety pomija w ogóle słowotwórstwo, *Gramatyka języka polskiego* B. Bartnickiej i H. Satkiewicz napisana jest językiem często zbyt trudnym dla cudzoziemców, a w *Odkrywamy język polski* L. Madelskiej i M. Warchoł-Schlottmann pojawiają się błędy, które wymagają poprawy w ewentualnych wznowieniach. Pojawiające się błędy dotyczą często nieprawidłowego zaklasyfikowania derywatów do kategorii słowotwórczych. Może to wprowadzać bałagan w słownikach umysłowych uczących się.

Słowotwórstwo, choć pomijane często przez polskich glottodydaktyków, odgrywa bardzo ważną rolę w procesie nauczania/uczenia się języka polskiego jako obcego. Derywacja jest jednym z najważniejszych procesów powstawania nowych słów. Zmiany językowe w dużej mierze to zmiany leksykalne. Słowotwórstwo pomaga porządkować leksykę (klasyfikować powstające słowa do odpowiednich kategorii, a tym samym wyznaczać znaczenie). Formacje słowotwórcze są również świadectwem językowego postrzegania rzeczywistości przez użytkowników danego języka.

Cudzoziemcy sami często próbują dociekać budowy poszczególnych formacji. Zwłaszcza ciekawią ich onimy, które petryfikują mentalność i sposób myślenia wcześniejszych pokoleń Polaków. Chcąc poznać zróżnicowanie stylowe polszczyzny, również konieczne jest odwoływanie się do poszczególnych klas derywatów (polszczyzna potoczna — formy zuniwerbizowane, styl oficjalny i naukowy — rzeczowniki odsłowne, imiesłowy, zwłaszcza przymiotnikowy czynny i przysłówkowy współczesny). Poszczególne grupy społeczne posługują się specyficzną dla nich leksyką, której jednym z głównych mechanizmów powstawania jest właśnie derywacja. Nie sposób nauczyć wszystkich formacji na lekcji języka polskiego jako obcego, dlatego konieczne jest uwrażliwienie cudzoziemców na budowę słowotwórczą polskich słów i pokazaniu najbardziej produktywnych formantów w poszczególnych kategoriach. Jak pokazały badania A. Seretny (2011), słowotwórstwo jest nierozzerwalnie związane z leksyką, która powinna być grupowana w grona wyrazowe. Tworzenie gron wyrazowych oprócz porządkowania leksykonu obcokrajowca, uwrażliwi go również na wymiany głosek, zachodzące w poszczególnych derywatach.

Bibliografia

- Bartnicka, B. & Satkiewicz, H. 1990. *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kaleta, Z. 1995. *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Madelska, L. & Warchoł-Schlottmann, M. 2008. *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*. Kraków: Prolog.
- Okoń, W. 2007. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Seretny, A. 2011. *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
<http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=17482>. Accessed 2 May 2013.

Jacy oni są? Językowy obraz polskiej rodziny oraz szata graficzna w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego

What are they like? Linguistic image of Polish family and graphic design in selected textbooks for Teaching Polish as a Foreign Language

Paula Góralczyk-Mowczan
Uniwersytet Łódzki

Abstrakt

W artykule przedstawiłam wybrane elementy, które składają się na szatę graficzną oraz językowy obraz (Sztabnicka, 2011: 327-333) polskiej rodziny, tj. wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, wiek, imiona oraz nazwiska. Za źródła materiału badawczego posłużyły mi wybrane podręczniki przeznaczone na wszystkie poziomy nauczania (od A1 do C2), których pierwsze wydanie ukazało się w lub po roku 1989. Jak zatem wygląda „typowa” podręcznikowa rodzina? Jej głową jest trzydziestodwuletni Jan/Adam/Paweł Kowalski/Nowak. Jest przystojnym szatynem z brodą i wąsami. Jego żona to trzydziestotrzyletnia Maria — elegancka blondynka. Ich dzieci to Monika i Marek/Jan w wieku szkolnym. Monika jest ładna i podobna do ojca, natomiast Marek/Jan jest wysoki i bardzo szczupły. Artykuł traktuje również o zależnościach między wyłaniającym się obrazem rodziny a podręcznikiem, jego poziomem oraz datą wydania.

Słowa kluczowe: podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego, językowy obraz, polska rodzina, szata graficzna.

Abstract

The article presents selected elements that contribute to a linguistic and graphic image of a Polish family, namely appearance, personality, age, names and surnames. As a source of the research materials I used selected textbooks for all levels of proficiency (from A1 to C2), which first edition appeared in or after 1989. So how does a “typical” textbook family look like? The head of the family is thirty-nine-year-old Jan/Adam/Paweł Kowalski/Nowak. He is a handsome brown-haired man with a beard and mustache. His wife is thirty-three-year-old Maria, an elegant blonde. They have two school-age children — Monika and Marek/Jan. Monika is pretty and resembles her father while Marek/Jan is tall and very slim. The present article also deals with the relationships between the emerging picture of the family and the textbook, its level and the date of issue.

Key words: textbooks for Teaching Polish as a Foreign Language, linguistic image, Polish family, graphic design.

Wstęp

Podręczniki do nauki języków obcych to jedno z podstawowych źródeł zdobywania kompetencji językowej oraz wiedzy o kulturze kraju wybranego języka. Podręcznik jest „swego rodzaju wizerunkiem, przez który obco-krajowiec ogląda nowy świat” (Strzelecka, Sztabnicka, 2012: 245). Teksty zamieszczone w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego przybliżają cudzoziemcom życie codzienne polskich obywateli. Wyłaniający się z nich wizerunek¹ naszej kultury, w oczach cudzoziemców początkowo jest jedynym punktem odniesienia do ich wyobrażeń i oczekiwań. Na tej podstawie mogą oni budować swoją przychylność bądź niechęć do Polaków, co stanowi ważny czynnik podczas nauki języka oraz asymilacji kulturowej. W związku z powyższym, badanie podręczników staje się niezwykle istotne. Ich autorzy nie zawsze są bowiem świadomi kreowanych przez siebie obrazów. Analiza materiałów tekstowych oraz graficznych pomaga ustalić, co do tej pory przekazywaliśmy uczącym się języka polskiego

1 W niniejszym tekście terminy „obraz” i „wizerunek” są używane synonimicznie.

jako obcego (dalej: jpjo), co powinniśmy zmienić, czego unikać, a co nowego wprowadzać.

Imiona i nazwiska

Jakie imiona i nazwiska noszą członkowie podręcznikowych polskich rodzin? Analizie poddałam nazwy osobowe postaci fikcyjnych, wykreowanych przez autorów podręczników. Pomijam te teksty, w których o swoich rodzinach opowiadają autentyczni, znani Polacy. Decyzja taka uzasadniona jest tym, iż nie badam rzeczywistej polskiej onomastyki, lecz tendencje w świadomym nadawaniu imion i nazwisk bohaterom podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego.

Postacie pojawiające się w podręcznikach dzielą się także na realne i fikcyjne. Poznajemy również bohaterów stałych, których losy możemy śledzić od pierwszej do ostatniej strony podręcznika oraz bohaterów pojawiających się jednorazowo (jak w przypadku serii *HURRA!!!*). Bohaterowie stali mogą tworzyć rodzinę (tak jest w podręczniku Władysława Miodunki *Cześć, jak się masz?*) lub grupę przyjaciół (jak u Janusza Kucharczyka w *Zaczynam mówić po polsku*). We wszystkich podręcznikach możemy jednak odnaleźć opisy rodzin. Standardowy opis rodziny dotyczy wymienienia i zaprezentowania jej członków. Językowy stopień trudności takiego opisu różni się w zależności od poziomu podręcznika. Podręczniki na wyższe poziomy posiadają teksty dłuższe, bogatsze o różnorodne informacje — również o imiona. Nie widać jednak żadnej różnicy pomiędzy charakterem nazw osobowych postaci w podręcznikach z różnych lat i różnych poziomów — moda na imiona nie wpływa na wybory autorów podręczników.

NAZWISKO (8 nazw)	Nowak x2 / Nowakowa x1	Kowalski/a x2	Bielski/a	Wolski/a	Guzik	Nowicki
	Pawlikowa (Pawlik)	Krzywicka (Krzywicki)				
MAMA (10 nazw)	Maria x5	Ewa x3	Anna x2	Marta	Dorota	Bożena
	Alicja	Helena	Barbara	Beata		

TATA (11 nazw)	Jan x2	Adam x2	Paweł x2	Filip	Józef	Andrzej
	Stanisław	Maciej	Artur	Krzysztof	Tomasz	
CÓRKA (16 nazw)	Monika x3	Agnieszka x2	Kasia x2 (Katarzyna)	Ewa x2	Barbara	Basia (Barbara)
	Krysia (Krystyna)	Izunia (Izabela)	Małgosia (Małgorzata)	Julia	Karolina	Anna
	Natalia	Magda	Ola (Aleksandra)	Hanna		
SYN (12 nazw)	Marek x4	Adam x2	Jacek x2	Jan	Jaś (Jan)	Piotr
	Wojtek (Wojciech)	Krzyś (Krzysztof)	Adaś (Adam)	Damian	Sebastian	Andrzej
BABCIA (7 nazw)	Basia (Barbara)	Weronika	Zofia	Anna	Maria	Ewa
	Halinka (Halina)					
DZIADEK (6 nazw)	Stefan x2	Adam	Klemens	Piotr	Janusz	Antoni
CIOTKA (5 nazw)	Hela (Helena)	Krysia (Krystyna)	Grażyna	Cecylia	Wanda	
WUJEK (2 nazwy)	Emil	Karol				
KUZYNSTWO (3 nazwy)	Ania (Anna)	Irenka (Irena)	Henio (Henryk)			

Tabela 1.

Imiona i nazwiska członków rodzin.

Najczęściej pojawiającymi się w podręcznikach imionami żeńskimi (wraz ze zdrobnieniami) są Maria i Ewa (6 razy), następnie Anna i Barbara (4 razy), Monika (3 razy) Agnieszka, Krystyna, Katarzyna (2 razy). Imię Maria przeważnie nosi matka, ewentualnie babka. Jest to zatem imię dla

dorosłej kobiety. Nie noszą go podręcznikowe córki. Te z kolei to najczęściej Moniki (3 na 3 razy), Agnieszki (2 na 2 razy) i Barbary (2 na 3).

Wśród imion męskich przeważa Adam (pojawia się 6 razy), dalej Marek i Jan (4 razy), Andrzej, Krzysztof, Paweł, Jacek, Stefan i Piotr (2 razy). Podręcznikowy syn to zazwyczaj Marek (4 na 4 razy), Adam (3 na 5 razy), Jan (2 na 4 razy) lub Jacek (2 na 2 razy), natomiast w przypadku ojców powtarzają się imiona Adam (2 na 6 razy), Paweł (2 na 2 razy) i Jan (2 na 4 razy).

W przypadku imion dzieci często mamy do czynienia ze zdrobnieniami lub spieszczzeniami. Rzadziej opatrzeni nimi są dorośli członkowie rodzin — babcie, ciocie. Wśród 18 tego typu nazw pojawiają się: Ola, Ania, Irenka, Krysia (x2), Hela, Małgosia, Kasia (x2), Basia (x2), Izunia, Halinka, Henio, Jaś, Krzys, Adaś, Wojtek.

Babcie i dziadkowie noszą zazwyczaj tradycyjne polskie imiona. Pozostali członkowie rodziny (wujkowie, ciocie) sporadycznie wymieniani są z imienia, a wśród tych nie widać dominujących tendencji.

Równie rzadko pojawiają się w podręcznikach nazwiska (w sumie 8 przykładów nazwisk). Nie mogło jednak zabraknąć „typowego” polskiego Nowaka i Kowalskiego (oba nazwiska powtarzają się 2 razy). Są to nazwiska bardzo popularne w naszej kulturze, nadawane przez Polaków postaciom nie tylko podręcznikowym, ale i literackim, filmowym, a nawet polskim bohaterom dowcipów. Imieniem typowym dla polskiego humoru jest oczywiście Jaś². Wśród wymienionych w tabeli nazwisk dominują te zakończone na — ski/-cki: Kowalski, Wolski, Bielski, Nowicki. Rodziny przedstawione z nazwiska są zazwyczaj wzorowymi przykładami polskiej rodziny³. Inteligentni, dobrze sytuowani, kochający, serdeczni, nie zmagają się z biedą, rozwodami czy innymi problemami. Ich przykładowość zaznaczona jest dodatkowo przez nobilitujący w polskiej tradycji antropimicznej sufiks. Nie ma pewności, czy jest to działanie świadome czy

2 Jaś to imię postaci pojawiającej się w dowcipach. Nie stanowiło ono dla mnie materiału badawczego w powyższym artykule, ponieważ autorzy nie stworzyli dowcipów i ich bohaterów na potrzeby swych podręczników, a zapożyczyli gotowe przykłady z polskiej rzeczywistości kulturowej. Jaś nie jest zatem postacią podręcznikową, a kulturową.

3 Wyjątek stanowią rodziny Krzywickich i Pawlikowskich z podręcznika Czarnieckiej *Zrozumieć Polskę*, są to bowiem rodziny borykające się z trudnościami materialnymi, i emocjonalnymi, nie mają wysokiego statusu społecznego, nie żyje im się łatwo i przyjemnie.

też podświadome autorów podręczników. Cudzoziemcy uczący się języka polskiego, szczególnie na poziomie podstawowym, nie mogą jednak sobie zdawać sprawy z tego, że prezentowane im nazwiska niosą ze sobą konkretne konotacje. Z pewnością jednak są w stanie zauważyć pewną powtarzalność, na podstawie której będą budować swój obraz Polaka.

Warto również zauważyć, że w omawianych podręcznikach stan cywilny kobiet zamężnych rzadko zaznaczany jest w nazwiskach za pomocą przyrostków —*ina*, —*owa*, co było normą jeszcze w XX wieku. Podręczniki wydane po roku 1989 nie zawierają już owych przestarzałych form, „wypartych przez ruch emancypacyjny” (Kosyl, 1993: 434). Wyjątek stanowią nazwiska *Pawlikowa* (Czarnecka, *Zrozumieć Polskę*, 1990) i *Nowakowa* (Mędak, *Chcę mówić po polsku*, 1997). Wykładnikiem żeńskości jest obecnie końcówka „—a” (Karaś, 1972: 110), jak w przykładach *Nowicki : Nowicka*, *Wolski : Wolska*, *Kowalski : Kowalska*.

Wiek

Wiek członków rodzin w podręcznikach starszych podawany jest rzadko. Dane na ten temat znalazłam w podręcznikach stosunkowo nowych, przeznaczonych do nauczania na wszystkich poziomach, a szczególnie w tych, które prezentują przedrukowany z gazet oraz czasopism materiał tekstowy. Podawanie wieku podmiotów treści prasowych jest charakterystyczne dla publicystyki i tłumaczy obfitość tego typu informacji.

Poniżej, w tabeli *Średni wiek członków rodzin*, przedstawiłam wyliczony przeze mnie średni wiek matek, ojców, ich dzieci, babć, dziadków, czyli tych członków rodziny, którzy w opisach pojawiają się najczęściej. Sporadycznie wymieniany jest również wiek cioć, wujków i kuzynostwa. Dane na ten temat zgromadziłam w rubryce *Średni wiek pozostałych członków rodzin*. W rubryce *Dzieci* znajduje się średni wiek potomstwa, niezależnie od tego, czy jest ono dorosłe. W badanym materiale nie zdarzyła się taka sytuacja, aby wiek jednej postaci można było przyporządkować do dwóch rubryk, np. *Matki* i *Dzieci*. Dodatkowo wyliczyłam również średni wiek dorosłych, tj. pełnoletnich, kobiet i mężczyzn oraz średni wiek dzieci poniżej 18 roku życia. Wyniki podaję w zaokrągleniu do liczb całkowitych.

ŚREDNI WIEK:								
MATKI	OJCA	DZIECI	BABCI	DZIADKA	POZOSTAŁYCH CZŁONKÓW RODZINY	DZIECI PONIŻEJ 18 ROKU ŻYCIA	DOROSŁYCH KOBIEC	DOROSŁYCH MĘŻCZYŹN
Liczby cząstkowe:								
25, 32, 27, 40, 35, 45, 30, 32, 31, 30, 35	30, 35, 60, 50, 30, 47, 30, 30	4, 3, 7, 5, 8, 13, 11, 8, 15, 8, 8, 7, 6, 19, 18, 20, 32, 21, 30, 20, 21, 17, 11, 17, 17, 16, 18, 8, 12, 16, 4, 5, 6, 11, 12	58, 89, 76	100, 70	22, 40, 24, 6	4, 3, 7, 5, 8, 13, 11, 8, 6, 15, 8, 8, 7, 6, 17, 11, 17, 17, 16, 8, 12, 16, 4, 5, 6, 11, 12	Wszystkie lata matek i babć + 19, 22, 24, 20, 32, 21, 21, 32, 31, 30, 35	Wszystkie lata ojców i dziadków + 18, 45, 40, 30, 20, 18, 30,
Wynik:								
33	39	13	74	85	23	10	35	40

Tabela 2.
Średni wiek członków rodzin.

Na podstawie powyższych danych można wysunąć kilka wniosków. Średnia różnica wiekowa między matką a ojcem wynosi 6 lat, zaś między babcią a dziadkiem 11. Podręcznikowe dzieci mają średnio 10 lat, natomiast ich rodzice od 33 do 39. Najliczniejszą grupą są członkowie rodziny mający poniżej 18 lat, a najmniej liczną członkowie między 40 a 49 rokiem życia. Wiek dzieci stanowi 44% wyekscerpowanych danych, wiek dorosłych to 56%. Biorąc pod uwagę, że grupę dorosłych stanowią

zarówno rodzice, jak i dziadkowie oraz wujostwo, wyraźnie widać, że to wiek dzieci jest najczęściej pojawiającą się informacją⁴.

Wygląd zewnętrzny

Na obraz rodziny składa się również wygląd zewnętrzny jej członków, tekstowy i graficzny. Cechy fizyczne często przesądzają o odbiorze nowo poznanej osoby, wpływają na nasze sądy i emocje. Tak jest w życiu rzeczywistym, ale i w odniesieniu do podręczników zachodzić może podobny proces. Jak zatem wyglądają podręcznikowi Polacy?

Obraz językowy

Zaskakujący może wydawać się fakt, iż wśród analizowanych podręczników wygląd zewnętrzny rodziny nie stanowi obfitego materiału tekstowego. Bezpośrednio podanych cech jest niezwykle mało i jeśli już, to pojawiają się one w podręcznikach na początkowe poziomy kształcenia językowego przy tematach dotyczących zewnętrznego wyglądu człowieka. Wyekscerpowane określenia zgromadziłam w poniższym zestawieniu:

- **Matka/żona** to niebieskooka kobieta, blondynka (x2) lub szatynka z piwnymi oczami, ma ciemne i kręcone włosy, jest ładna, piękna, nienagannie umalowana i ubrana, elegancka (x2), ma 170 cm wzrostu.
- **Ojciec/mąż** ma czarne włosy (x2), brodę (x2), wąsy (x3) jest przystojny (x2), ma ciemną cerę, jest bardzo elegancki i wysoki.
- **Córka/siostra** jest ładna (x2), wysoka, ma ciemne włosy, jest podobna do matki lub ojca.
- **Syn/brat** jest bardzo szczupły i wysoki.
- **Babcia** jest niska.

Wyraźnie widać, że opis wyglądu dzieci jest mało rozbudowany. Więcej cech fizycznych przypisuje się ojcu, a najwięcej matce. Pozostali członkowie rodziny są pod tym względem praktycznie pomijani. Wśród określeń znajdziemy niemal wyłącznie te nacechowane dodatnio. Jedynie babcia

⁴ Spostrzeżenie to odnosi się wyłącznie do podręcznikowych tekstów oscylujących wokół tematu rodziny.

jest niska i brat *bardzo szczupły*. Nie można jednak przymiotników tych traktować jako przywar. Nikt nie jest brzydki, gruby, kulejący, nikt nie posiada skaz na swym ciele ani nawet oznak mijającego czasu — zmarszczek czy siwych włosów⁵. Polka jest piękna, a Polak przystojny. Typowy ojciec jest wysoki, ma ciemne włosy, brodę i wąsy. Natomiast matka to niebieskooka blondynka, tudzież ciemnooka szatynka, elegancka i zadbana. Taki obraz jest niezwykle pochlebny, lecz mało przekonujący.

Wśród podręczników na wyższe poziomy wyjątkowo rzadko znajdujemy cechy fizyczne oraz psychiczne podane wprost. Na podstawie tekstów można jednak wnioskować oraz wydobywać ukryte w nich znaczenia.

Szata graficzna

Czy szata graficzna odzwierciedla obraz tekstowy? Większość podręcznikowych ilustracji jest czarno-biała, a rysunki mają mniej lub więcej szczegółów. Nie można na ich podstawie stwierdzić z pełnym przekonaniem, jakiego koloru są włosy czy oczy. Zauważamy jednak, iż wszyscy są zadbani, pełnosprawni⁶ i raczej ładni.



Rysunek 1.

Typowa polska rodzina ze starszego, czarno-białego podręcznika (Kucharczyk 1994: 26).

5 Takie elementy wyglądu pojawiają się dopiero na podręcznikowych rysunkach i zdjęciach.

6 Temat niepełnosprawności w podręcznikach do nauczania jęz. polskiego został szerzej opisany w referacie A. Koli *O niepełnosprawności w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* (2010).

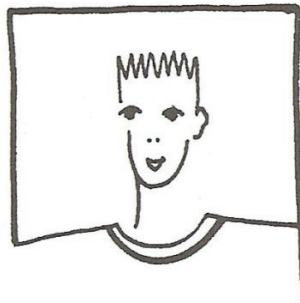
Na podstawie rysunków poniżej, z podręcznika *Zaczynam mówić po polsku* Janusza Kucharczyka, rodzeństwo Bielskich możemy opisać w następujących słowach: Damian Bielski to krótko ostrzyżony, bez cech specyficznych, uśmiechnięty młody Polak. Jego siostra, Monika Bielska, to długo — i w domyśle jasno — lub rudowłosa, piegowata dziewczyna.



To jest Monika Bielska.

Rysunek 2.

Typowa młoda Polka (siostra) ze starszego, czarno-białego podręcznika (Kucharczyk 1994: 9).



To jest Damian Bielski.

Rysunek 3.

Typowy młody Polak (brat) ze starszego, czarno-białego podręcznika (Kucharczyk 1994: 9).

Podręczniki nowsze, choć kolorowe, także preferują grafiki, rzadziej zdjęcia prawdziwych ludzi.



Rysunek 4.

Polska rodzina z nowszego, kolorowego podręcznika (Burkat 2009: 64).

Powyższy obrazek potwierdza, że polska matka to nie zawsze blondynka, ale także elegancka ciemnowłosa pani. Ojciec to już jednak łysiejący mężczyzna. Natomiast syn, planujący wyjazd do Francji student, to nieco za niski, zbyt dziecinnie wyglądający chłopiec.

Zdjęcia najlepiej oddają fizjonomię Polaków. Najbardziej różnorodny materiał w tym zakresie proponuje seria *HURRA!!!*⁷. Postacie ze zdjęć mają siwe włosy, zmarszczki, nieregularne rysy twarzy, noszą okulary. Użycie wizerunków prawdziwych osób zdecydowanie skraca dystans pomiędzy podręcznikiem a uczącym się. Zabieg ten może być pomocny przede wszystkim na lekcjach jpjo dla niezaawansowanych.

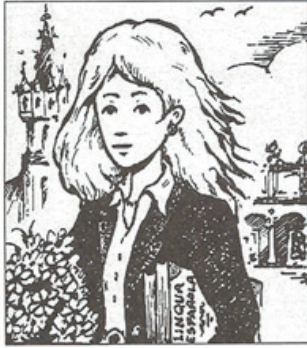
7 Specyfikę wyglądu podręcznikowych postaci, w tym również postaci z podręczników *HURRA!!!*, opisałam w artykule *Postacie w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* (2011).



Rysunek 5.
Zdjęcia prawdziwych Polaków (Burkat 2007: 64).

Wyjątkowo ciekawe wydają się ilustracje rodziny Nowaków z podręcznika *Cześć, jak się masz?* Władysława Miodunki. Obok czarno-białych, bardzo szczegółowych rysunków odnajdujemy krótkie informacje na temat postaci. Nowakowie przedstawieni są w sposób, który pozwala dostrzec nam stereotypy na temat polskiej rodziny powielane szczególnie w starszych podręcznikach — jest to rodzina o wysokim statusie społecznym, dobrze wykształcona, ale też nienagannie wyglądająca, obcująca z kulturą wysoką⁸.

⁸ Więcej informacji na temat stereotypowości rodziny Nowaków znajduje się w artykule *Postacie w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* (2011, 140-141).



1.1.1. To jest Agnieszka. Agnieszka Nowak. Studentka. Studiuje język i literaturę hiszpańską. Ma 20 lat. Jest ładna, ambitna i inteligentna.



1.1.2. To jest pani Maria Nowak, matka Agnieszki. A to – pan Jan Nowak, ojciec Agnieszki. Ona to historyk sztuki, on – profesor historii.

Rysunek 6.

Rodzina Nowaków (Miodunka 2001: 9).

Podsumowując, szata graficzna podręczników starszych zazwyczaj jest mało szczegółowa i czarno-biała. Trudno z niej wywnioskować coś więcej na temat prezentowanych postaci. Podręczniki przeznaczone do nauki na poziomach podstawowych i średniozaawansowanych mają na celu wzbogacenie stron o materiał ilustracyjny oraz wykorzystanie go we wspieraniu nauki. Podręczniki na poziomy najwyższe materiału tego mają zdecydowanie najmniej. Wygląd rodziny zależy od wielu czynników. Im podręcznik nowszy i bardziej zaawansowany językowo, tym jego postacie są różnorodniejsze, bardziej naturalne, zgodne z rzeczywistością, mniej wyidealizowane. Im podręcznik starszy, tym jego rysunkowi bohaterowie są bliżsi wyidealizowanemu obrazowi wyłaniającemu się z teksów. Jaki płynie z tego

wniosek? Autorzy nowych podręczników przykładają coraz większą wagę do szaty graficznej. Podręczniki do nauczania języka polskiego wizualnie przypominają te do angielskiego, niemieckiego czy innych języków obcych. To, jak podręcznik wygląda, staje się ważne. Po pierwsze, ze względu metodologicznego — z podręcznika przyjaznego oku wszyscy chętniej korzystamy, wspomaga on zapamiętywanie u wzrokowców, ilustracje pomagają też zrozumieć treści zawarte w tekstach. Stąd podręczniki przeznaczone do nauki na poziomach zaawansowanych mogą sobie pozwolić na mniejszą liczbę ilustracji. Po drugie, ze względu rynkowego — wśród coraz większego wyboru podręczników i innych pomocy naukowych propozycja, która ma się sprzedać, musi się wybijać, musi przyciągać wzrok. Różnorodność i brak idealizacji (zarówno tej graficznej, jak i tekstowej) postaci w podręcznikach najnowszych staje się powszechna i wynika najprawdopodobniej z ogólnoświatowych standardów.⁹

Cechy charakteru

Cechy charakteru to kolejny bardzo ważny element, składający się na obraz polskiej rodziny. W porównaniu do cech wyglądu zewnętrznego, mamy w badanych podręcznikach do czynienia z większą liczbą określeń, często wyrażonych nie wprost. O cechach charakteru wnioskować można m.in. na podstawie zachowania, sposobu bycia czy rozmów podręcznikowych członków rodzin. Nie jest to mimo wszystko wyjątkowo obszerny materiał. Nierzadko powstawała wątpliwość, czy dana cecha jest cechą charakteru czy też chwilowym, jednorazowym stanem emocjonalnym, intelektualnym. Zdarzyło się nawet, w jednym z podręcznikowych tekstów, że siostra specjalnie przedstawiała swego brata w jak najgorszym świetle, aby odstraszyć kandydatkę do jego serca (Mędak, *Chcę mówić po polsku*, s. 132). Mając na uwadze chęć przedstawienia jak najszerzego obrazu rodziny, zdecydowałam się na uwzględnienie wszystkich ewidentnych, niepozostawiających wątpliwości, cech psychicznych i emocjonalnych, przynależnych badanym postaciom. Wszystkie te określenia

⁹ W podręcznikach serii *HURRA!!!* widać to szczególnie. Nie bez znaczenia jest jednak fakt, że seria ta została dofinansowana przez Unię Europejską, która zapewne miała wpływ na kształt i treści zawarte w podręczniku (Kola, 2010: 512).

zgrupowałam w poniższym zestawieniu, przymiotniki wyrażone nie-bezpośrednio opatrzyłam znakiem graficznym „≈”.

- **Matka/żona** jest miła, sympatyczna, troskliwa, emocjonalna, ≈ mądra, ≈ dobrze zorganizowana (x2), pracowita (x2), lubi swój dom, ≈ dzielna, gadatliwa, plotkuje, nie umie słuchać, jest ciągle zmęczona i zdenerwowana, jest też ≈ niewierna.
- **Ojciec/mąż** jest miły, opanowany, ≈ dowcipny, ma poczucie humoru, ma wysoki iloraz inteligencji, czuje się niezrozumiany, jest podrywaczem, jest skąpy, smutny, ≈ zapracowany, spóźnialski.
- **Córka/siostra** dobrze się uczy, jest zdolna, zdyscyplinowana, pracowita, miła, rozkoszna, ambitna, inteligentna, serdeczna, troskliwa, ≈ towarzyska, tylko w jednym przypadku była to bez-troska trzpiotka.
- **Syn/brat** bardzo źle się uczy, jest zazdrosny, skąpy, niestały w uczuciach, bardzo delikatny, dobrze wychowany, przypomina ojca, ≈ wie czego chce, ≈ jest stanowczy.
- **Babcia** zawsze jest zadowolona, jest ≈ pracowita i ≈ opiekuńcza
- **Dziadek** jest zawsze smutny i zamyślony, nigdy się nie śmieje.
- **Ciocia** jest bardzo mądra.
- **Wujek** jest zabawny, innym razem despotyczny, religijny.
- **Polska rodzina** jest gościnna (x3), miła (x2), wesoła, bardzo życzliwa, rodzinna, ciekawa inny ludzi i kultur, uprzejma, zabawna, cudowna, ≈ opiekuńcza, bezpośrednia, okropna, ≈ natrętna.

Z powyższego zestawienia wyłania się obraz Polaków gościnnych, miłych, troskliwych, opiekuńczych, pracowitych i mądrych. Skazy na ciele i w charakterze bohaterów pojawiają się rzadko, ale są. Chociażby gościnność, nasz międzynarodowy znak rozpoznawczy, może być odbierana przez cudzoziemców jako wada z powodu swej przesadności i nachalności, czemu wyraz daje Janusz Kucharczyk w jednym z podręcznikowych dialogów.

Damian — Cześć! Słyszałem, że się przeprowadziłeś.

Filip — A tak — zrobiłem to głupstwo.

Damian — Nie jesteś zadowolony z mieszkania czy z gospodarzy?

Filip — Z gospodarzy. To okropni ludzie.

Damian — Pewnie są hałaśliwi, kłótlivi i ordynarni.

Filip — Wprost przeciwnie — są mili, uprzejmi, życzliwi i gościnni.

Damian — Nic nie rozumiem. Jacy oni w końcu są — okropni czy wspaniali?

Filip — Posłuchaj tylko! Wracam do domu, chcę się położyć, a moja gospodyni już częstuje mnie herbatą i kawą, podaje ciasteczka, wypytuje, gdzie byłem, co robiłem. Kichnę dwa razy — a ona przynosi lekarstwa, dzwoni po lekarza...

Damian — No tak. Ta Pani trochę przesadza.

Filip — Ale to nic! Najgorsze są kolacje! Zapraszają, każą jeść, pić, pić i pić!

Damian — Widzisz, to jest polska gościnność.

Filip — Ale kto to wytrzyma!

(Kucharczyk, Już mówię po polsku, s. 22-23)

Polacy bywają nie tylko natrętni, ale też skąpi, ponurzy, smutni i przepracowani. Najważniejsza jest jednak dla nich rodzina. O jej wewnętrzne relacje troszczą się głównie kobiety. Na stronie 148 podręcznika *Ach, ten język polski!* Danuty Gałygi zamieszczono wynik badania (opublikowanego w miesięczniku *Twój Styl* 9/98) na temat: *Czym dla Polek jest dom?* 32% ankietowanych kobiet odpowiedziało: schronieniem, gdzie czuje się bezpiecznie, 18% — najważniejszym miejscem w życiu, 11% — przystanią, do której zawsze wracają, 5% — miejscem przekazywania tradycji, 1% — dobrem materialnym. Wartość, jaką dla Polaków stanowi dom i rodzina, jest powszechnie prezentowana we wszystkich podręcznikach.

Podsumowanie

Obraz polskiej rodziny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego często jest idealizowany. Postacie wykreowane przez autorów podręczników to zazwyczaj piękni i mili Polacy. W podręcznikach, w których dominują postacie fikcyjne (tj. głównie dla poziomów A1-A2) przeważa tradycja nad modą. Widać to chociażby na przykładzie imion członków rodzin. Łatwiej dostrzec tu stereotypy, a wyłaniający się obraz odpowiada raczej temu, co chcielibyśmy, aby cudzoziemcy widzieli, niż temu, co rzeczywiście mogą zaobserwować, przybywając na lektorat do Polski. Jak zatem wygląda „typowa” podręcznikowa rodzina? Składa się z matki i ojca, zazwyczaj jednego, a maksymalnie dwójki potomstwa odmiennej płci. Nie możemy zapominać również o dziadkach. Głową rodziny jest trzydziesto-

dziewięcioletni Jan/Adam/Paweł Kowalski/Nowak — przystojny szatyn z brodą i wąsami. Jego żona to trzydziestotrzyletnia Maria — elegancka blondynka. Ich dzieci to Monika i Marek/Jan w wieku szkolnym. Monika jest ładna i podobna do ojca, natomiast Marek/Jan jest wysoki i bardzo szczupły. Rodzina Kowalskich/Nowaków jest miła i gościnna.

Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego niewątpliwie ulegają zmianom. Ich treści stają się coraz bliższe współczesnym polskim realiom, autorzy za pomocą tekstów i obrazów starają się zaprezentować „Polskę rzeczywistą” a nie „Polskę idealną”. Niemalże rewolucji uległa także szata graficzna podręczników. Wpływ na te pozytywne tendencje mają ogólnoswiatowe trendy, unijne wymagania oraz badania naukowców nad szeroko rozumianym problemem podręcznika w procesie glottodydaktycznym. Wyniki zaprezentowane w powyższym artykule (oraz w następnych częściach serii o językowym obrazie polskiej rodziny¹⁰) mogą posłużyć autorom kolejnych podręczników w stworzeniu podręcznika „idealnego”.

Wykaz analizowanych podręczników

Poziom A1:

1. Kucharczyk, J. 1994. *Zaczynam mówić po polsku*. Łódź.
2. Małolepsza, M. & Szymkiewicz, A. 2006. *Hurra !!! Po Polsku 1. Propozycja programowa na poziom A1. Podręcznik studenta*. Kraków.
3. Mędak, S. 1997. *Chcę mówić po polsku. Polish for the Beginners*. Warszawa.
4. Miodunka, W. 2001. *Cześć, jak się masz? Cz. I Spotykamy się w Polsce*. Kraków.

10 Powyższy artykuł na pewno nie wyczerpuje tematu i stanowi dopiero pierwszą część serii artykułów mojego autorstwa o językowym obrazie polskiej rodziny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. W przygotowaniu jest już część druga zatytułowana *Kim oni są?*, w której zamierzam podjąć takie kwestie jak wykonywany zawód, wykształcenie, hobby, sposoby spędzania wolnego czasu czy podział ról domowych. W planach mam również artykuł, którego celem będzie skonfrontowanie wyłaniającego się z podręczników obrazu ze współczesnymi polskimi realiami.

5. Szelc-Mays, M. & Rybicka, E. 2003. Słowa i słówka. Podręcznik do nauczenia słownictwa i gramatyki dla początkujących. Kraków.

Poziom A2:

6. Burkat, A. & Jasińska, A. 2007. Hurra!!! Po polsku 2. Propozycja programowa na poziom A2. Podręcznik studenta. Kraków.
7. Gałyga, D. 2001. Ach, ten język polski!. Kraków.
8. Miodunka, W. 2006. Cześć, jak się masz? Cz. II Spotkajmy się w Europie. Kraków.
9. Szelc-Mays, M. 2004. Nowe słowa — stare rzeczy. Podręcznik do nauczenia słownictwa języka polskiego dla cudzoziemców. Kraków.

Poziom B1:

10. Burkat, A. & Jasińska, A. & Małolepsza, M. & Szymkiewicz, A. 2009. Hurra!!! Po polsku 3. Propozycja programowa na poziom B1. Podręcznik studenta. Kraków.
11. Kucharczyk, J. 1993. Już mówię po polsku. Łódź.
12. Lewiński, P. 2001. Oto polska mowa. Wrocław.
13. Lipińska, E. 2004. Z polskim na ty. Podręcznik do nauki języka polskiego dla stopnia progowego. Kraków.

Poziom B2:

14. Bajor, E. & Madej, E. 1999. Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów (poziom średnio zaawansowany). Warszawa-Łódź.
15. Lipińska, E. & Dąbska, E. 1997. Kiedyś wrócisz tu... Kraków.

Poziom B2/C1:

16. Seretny, A. 2007. Kto czyta — nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania. Kraków.

Poziom C1:

17. Czarnecka, U. & Dobesz, M. 1990. Zrozumieć Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych. Cz. I. Kraków.
18. Seretny, A. 2008. Per aspera ad astra. Podręcznik do nauczania języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania. Kraków.

Poziom C2:

19. Kita, M. & Skudrzykova, A. 2002. Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Katowice.

20. Kubiak, B. 2009. Na łamach prasy. Cz. I. Podręcznik do nauczania języka polskiego. Rozumienie tekstu czytanego dla cudzoziemców. Kraków.
21. Kubiak, B. 2009. Na łamach prasy. Cz. II. Podręcznik do nauczania języka polskiego. Rozumienie tekstu czytanego dla cudzoziemców. Kraków.

Bibliografia

- Góralczyk, P. 2011. Postacie w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. In Biernacka, M. & Wojenka-Karasek, M. (eds.). 2011. *Bogactwo językowe i kulturowe w oczach Polaków i cudzoziemców*, 140-146.
- Karaś, M. 1972. Nazwy własne i ich klasyfikacje (nazwy osobowe). *Biuletyn polskiego towarzystwa językoznawczego*, XXX: 110.
- Kola, A. 2010. O niepełnosprawności w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. In Zarzycka, G. & Rudziński, G. (eds.). 2010. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 17*, 507-515.
- Kosyl, Cz. 1993. Nazwy osobowe. In Bartmiński, J. (ed.). 1993. *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*, 434.
- Strzelecka, A. 2011. Obraz polskiej rodziny w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. In Grochala, B. & Wojenka-Karasek, M. (eds.). 2011. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 327-333.
- Strzelecka, A. & Sztabnicka, E. 2012. Obraz kobiety w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. In Barska, A. & Biskupska, K. (eds.). 2012. *Kobieta w przestrzeni wizualnej*, 245-257.

O Autorach

Ewelina Basińska jest doktorantką na Uniwersytecie Łódzkim w Zakładzie Językoznawstwa Niemieckiego i Stosowanego. Jej zainteresowania naukowe obejmują głównie metodykę nauczania języka niemieckiego, konwergencję nowoczesnych mediów, zdalne nauczanie w ujęciu andragogicznym. Jest autorką e-booka *Tuning życia — sekrety kształcenia w ujęciu andragogicznym dla projektu EFS „Postaw na rozwój”* oraz publikacji z zakresu glottodydaktyki i alfabetyzacji medialnej Pokolenia Y.

Edyta Bochnia ukończyła studia magisterskie na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Warszawskiego na kierunku filologia w zakresie lingwistyki stosowanej. Jest wpisana na listę rzeczoznawców Ministerstwa Edukacji Narodowej do spraw podręczników przeznaczonych do kształcenia w zawodach oraz w profilach kształcenia ogólnie zawodowego. W roku 2004 została ustanowiona tłumaczem przysięgłym języka niemieckiego. Od piętnastu lat zajmuje się międzynarodowymi projektami wymiany młodzieży, które tworzy i koordynuje, a obecnie programy wymian młodzieży o charakterze zawodowym stanowią przedmiot jej pracy naukowej. Za swoją działalność w obszarze dydaktyczno-wychowawczym w roku 2010 otrzymała nagrodę Prezydenta Miasta Radomia. Od czternastu lat corocznie otrzymuje

nagrody Dyrektora Szkoły za zaangażowanie w pracę na rzecz szkoły i jej wizerunek w środowisku lokalnym.

Katarzyna Ciszewska magister filologii włoskiej i etnologii, od siedmiu lat pracuje jako lektorka języka włoskiego. Doktorantka w Zakładzie Italanistyki Uniwersytetu Łódzkiego, planuje badania na temat uczenia się i nauczania języków obcych seniorów.

Joanna Duda ukończyła filologię francuską, 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). Pracuje jako lektor w szkole językowej.

Mateusz Gaze jest słuchaczem studiów doktoranckich i studentem logopedii ogólnej z audiologią na Uniwersytecie Łódzkim. Interesuje się językoznawstwem polonistycznym, zwłaszcza pragmatyką językową i lingwistyką kulturową.

Paula Góralczyk-Mowczan jest absolwentką filologii polskiej oraz specjalizacji nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Łódzkim. W październiku 2013 roku rozpoczęła studia doktoranckie z zakresu języka, literatury i kultury. Pracę doktorską przygotowuje pod kierunkiem prof. Grażyny Zarzyckiej. Od 2010 roku aktywnie działa w Kole Naukowym Glottodydaktyków UŁ.

Małgorzata Jedynek pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Wrocławskim. W 2004 roku obroniła doktorat z językoznawstwa stosowanego. Swoje zainteresowania naukowe autorka poszerzyła o tyfloglottodydaktykę uzyskując kwalifikacje tyflop pedagoga. Badania naukowe autorki dotyczą nabywania fonetyki/fonologii przez uczniów uczących się języka obcego oraz nabywania różnych aspektów w J1 i J2 przez uczniów z deficytem wzroku. W 2009 roku au-

torka wydała książkę w wydawnictwie Peter Lang zatytułowaną *Critical Period Hypothesis Revisited. The Impact of Age on Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language*.

Zuzanna Kiermasz jest doktorantką w Zakładzie Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego na Uniwersytecie Łódzkim. Jej zainteresowania naukowe dotyczą psycholingwistyki, dwujęzyczności i wielojęzyczności. Jest również pełnoetatowym nauczycielem języka angielskiego w gimnazjum w Łodzi. Na Uniwersytecie Łódzkim prowadzi zajęcia z dydaktyki języka angielskiego oraz środków multimedialnych w nauczaniu.

Werona Król-Gierat jest filologiem angielskim, filologiem o specjalności języki i kultura krajów romańskich oraz pedagogiem wczesnoszkolnym. Posiada kwalifikacje w zakresie diagnozy i terapii psychologiczno-pedagogicznej. Jej główne zainteresowania badawcze skupiają się na nauczaniu języków obcych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie wczesnoszkolnym.

Dorota Lipińska pracuje jako nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, jest też nauczycielką języka angielskiego i niemieckiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują fonetykę akustyczną oraz przyswajanie języka drugiego i trzeciego, ze szczególnym uwzględnieniem wymowy w tych językach. Obecnie pracuje nad pracą doktorską badającą wpływ nauki wymowy na produkcję samogłosek języka drugiego przez Polaków uczących się języka angielskiego.

Emilia Podpora-Polit ukończyła filologię polską na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i lingwistykę stosowaną na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Obecnie pracuje jako nauczyciel języka niemieckiego w liceum i technikum oraz współpracuje z wydawnictwem Pearson, tworząc materiały dydaktyczne z języka niemieckiego. Jej zainteresowania badawcze to testowanie językowe, rozwijanie sprawności receptywnych, lęk językowy.

Agnieszka Połać jest absolwentką Filologii Angielskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania obejmują psycholingwistyczne aspekty uczenia się i nauczania języków obcych. Od trzech lat pracuje jako lektor języka angielskiego.

Larysa Sanotska jest docentem Katedry Filologii Angielskiej Lwowskiego Narodowego Uniwersytetu imienia Iwana Franki na Ukrainie. Uczy dydaktyki języka angielskiego i pisania akademickiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują problematykę nauczania języka angielskiego, krytyczne myślenie, wspólne uczenie się (ang. collaborative learning) oraz inne aspekty problematyczne nauki języka obcego na poziomie uniwersyteckim. Opracowała akademicki kurs pisania akademickiego dla studentów filologii angielskiej.

Witold Sobczak jest doktorantem w Katedrze Filologii Hiszpańskiej Uniwersytetu Łódzkiego. W obszarze jego zainteresowań znajduje się przede wszystkim gramatyka języka hiszpańskiego w ujęciach współczesnym i historycznym, co w przyszłości znajdzie odzwierciedlenie w rozprawie doktorskiej poświęconej zmianie funkcji czasów wyrażających następczość.

Marta Trzybulska jest absolwentką filologii germańskiej oraz administracji na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Studentka 1. roku studiów doktoranckich na Wydziale Neofilologii (Instytut Filologii Germańskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

About the Authors

Ewelina Basińska is a Ph.D. student in Applied Linguistics at the University of Łódź. Her research focuses on teaching strategies, computer-assisted language learning, computer-mediated communication. She is the author of the e-book *Tuning życia — sekrety kształcenia w ujęciu andragogicznym*, and publications in media literacy of Generation Y.

Edyta Bochnia graduated from the Faculty of Applied Linguistics and East-Slavonic Studies of the University of Warsaw as Master of Arts in applied linguistics. She is registered with the Ministry of National Education as an expert on handbooks for vocational training and education. She was appointed sworn translator of German in 2004. She has designed and coordinated international youth exchange programmes for the past fifteen years. Vocational exchange programmes are the subject matter of her scholarly work. She was awarded the Mayor of Radom prize of the second degree for her pedagogical and didactic activity. She has been annually awarded prizes of the Director of the School for her commitment to the school and its image in the local community for the past fourteen years.

Katarzyna Ciszewska holds a Master's Degree in Italian Studies and Ethnology. She is a Ph.D. student at the University of Łódź, Department

of Italian Studies. She has been an active teacher for seven years. Her scientific research focuses on teaching adult and senior students.

Joanna Duda graduated from the University of Łódź. She completed a full time programme in the field of Philology, majoring in French and English studies. She received a Bachelor's Degree in the area of Language Learning and Teaching and Master's Degree in the area of Applied Linguistics in both languages. Since 2009, she has been a member of the Psycholinguistic Open Team (PLOT), which is a students' scientific association. She works as a language instructor in a language school.

Mateusz Gaze is a Ph.D. student and a student of Speech Therapy and Audiology at the University of Łódź. He is interested in Polish linguistics, pragmatics and cultural linguistics.

Paula Góralczyk-Mowczan is a Polish philology graduate of University of Łódź; she has also completed teaching Polish as a foreign language specialization. In October 2013 she began her Ph.D. studies in the field of language, literature and culture. She is currently preparing her Ph.D. thesis under the supervision of Professor Grażyna Zarzycka. Since 2010 she has been an active member of Koło Naukowe Glottodydaktyków at the University of Łódź.

Małgorzata Jedynek works as an academic in English Studies Department, University of Wrocław. In 2004 she obtained her Ph.D. degree in Applied Linguistics. She expanded her linguistic interests covering a post-graduate course on methodology of teaching the visually impaired and blind learners. Her research papers are related to the acquisition of phonology/phonetics by L2 learners and different aspects related to the acquisition of L1 and L2 by the learners with vision deficit. She is the author of *Critical Period Hypothesis Revisited. The Impact of Age on Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language*. (2009, Peter Lang).

Zuzanna Kiermasz is a Ph.D. student at University of Łódź. Her scientific interests revolve around psycholinguistics, bilingualism and multilingu-

alism. She is also a full-time English teacher at a junior high school in Łódź. At University of Łódź she teaches didactics and multimedia in teaching.

Weronia Król-Gierat is an English philologist, a philologist specializing in Languages and Culture of Romance Countries and an early education teacher. She is also qualified in psycho-pedagogical diagnosis and therapy. Her main area of research interest focuses on teaching foreign languages to children with special educational needs at the lower primary level.

Dorota Lipińska, M.A., works as an academic teacher at Silesian School of Economics and Languages in Katowice, Poland. She is also an English and German teacher. Her research interests include second and third language acquisition, with special attention to L2 and L3 pronunciation, and acoustic phonetics. Currently, she is working on her doctoral dissertation on the influence of phonetic training on production of L2 vowels by Polish learners of English.

Emilia Podpora-Polit is a graduate of Polish philology and applied linguistics. At present she works as a German teacher in secondary school and collaborates with Pearson as an author of German teaching materials. Her research interests are: language testing, developing receptive skills and language anxiety.

Agnieszka Połać is a graduate student of English Philology at the University of Łódź. She is interested in psycholinguistic aspects of learning and teaching foreign languages. She is an English language teacher.

Larysa Sanotska is an Associate Professor in the Department of English Philology, Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine. She teaches L2 Pedagogy and Academic Writing. Her research interests include TEFL, SLA: critical thinking, collaborative learning, language anxiety. She developed an Academic Writing Course for students of English Philology.

Witold Sobczak is a Ph.D. student in the Department of Spanish Philology at the University of Łódź. His research focuses primarily on the topics of contemporary and historical grammar of Spanish, which will be reflected in his thesis on a functional change in the tenses expressing posteriority.

Marta Trzybulska is a graduate of German philology and administration at Adam Mickiewicz University in Poznań. She is a student of 1st grade of doctoral studies at the Faculty of Modern Languages (Institute of German Philology, Adam Mickiewicz University in Poznań).