

Zdolności językowe: podstawy teoretyczne i implikacje dydaktyczne

EWA MACIEJEWSKA-
-STĘPIEŃ

Zdolności językowe odgrywają istotną rolę w nauce języka obcego. Przez większość badaczy są uznawane za trudne lub wręcz niemożliwe do kształtowania poprzez interwencję dydaktyczną. Wyjątek w tym względzie stanowi pamięć robocza, zwana nową zdolnością językową. Mając na uwadze efektywność dydaktyki językowej, specjaliści najczęściej zalecają indywidualizację nauczania, polegającą na dostosowaniu technik pracy do profilu zdolności ucznia.

Zdolności językowe (ZJ) są powszechnie rozumiane jako talent do nauki języka obcego (Carroll 1981; Skehan 2002). Należą do różnic indywidualnych w nauce języka, czyli cech, co do których poszczególne osoby mogą się mniej lub bardziej różnić (Dörnyei 2005:4). Do niedawna postrzegano je jako względnie stałe. Jednak wyniki badań z ostatnich kilkunastu lat wskazują, że różnice indywidualne nie są aż tak stabilnymi atrybutami jednostki, jak dawniej przypuszczano, a część z nich, np. motywacja czy gotowość komunikacyjna, podlega ciągłym zmianom zarówno w dłuższej, jak i w krótszej perspektywie czasowej (Pawlak 2017:10).

Biedroń i Pawlak (2016b:397) wskazują na cztery kluczowe hipotezy dotyczące roli różnic indywidualnych w nauce języka obcego. Po pierwsze, większość z nich, w tym ZJ, to konstrukty heterogeniczne, składające się z kilku komponentów, które wchodzą we wzajemne interakcje ze sobą i z otoczeniem. To oznacza, że czynniki indywidualne różnią się pod względem stopnia stabilności i podatności na trening. Po drugie, części składowe tych konstruktywów odgrywają różne role na poszczególnych etapach nauki języka oraz w różnych podsystemach i sprawnościach językowych. Po trzecie, wszystkie zmienne indywidualne wpływają na siebie wzajemnie w sposób dynamiczny i w związku z tym są postrzegane jako konstelacje zmiennych. Po czwarte, większość osób może osiągnąć odpowiedni poziom biegłości w języku obcym (ang. *adequate levels of communicative ability*) przy założeniu wysokiej motywacji i w sprzyjających warunkach środowiska.

Biorąc pod uwagę te kwestie, w artykule tym omówiono najważniejsze teorie ZJ oraz wynikające z tych teorii wnioski dla dydaktyki językowej.

Podstawy teoretyczne

Pierwszy i jak dotąd najbardziej rozpowszechniony model ZJ został zaproponowany przez Johna B. Carrola (1959, 1981), który podzielił konstrukt ZJ na zdolności fonetyczne (ang. *phonetic coding ability*), rozumowanie indukcyjne (ang. *inductive language learning ability*), wrażliwość gramatyczną (ang. *grammatical sensitivity*) oraz zdolności pamięciowe (ang. *associative memory*). Według Carrola (1981) zdolności fonetyczne to potencjał jednostki w obszarze rozróżniania, analizy i kodowania nieznanego materiału fonetycznego; wrażliwość gramatyczna to zdolność identyfikowania i rozumienia funkcji wyrazów w zdaniu; rozumowanie indukcyjne to zdolność do odnajdywania reguł i związków pomiędzy formą a znaczeniem; zdolności pamięciowe to zaś potencjał tworzenia

skojarzeń pomiędzy bodźcami i ich zapamiętywania. Carroll twierdził, że ZJ są wrodzone, względnie stałe, a zatem trudne do modyfikacji, lecz nie wykluczał możliwości ich rozwoju wskutek doświadczenia (por. Biedroń 2017, Biedroń i Pawlak 2016a). Jego zdaniem ZJ wpływają na tempo i łatwość uczenia się języków obcych, ale nie determinują ostatecznego poziomu osiągnięć. Na podstawie modelu Carrola (1959) powstał słynny test ZJ o nazwie *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) (Carroll i Sapon 1959), prognozujący tempo i łatwość uczenia się języków obcych oraz oceniający prawdopodobieństwo sukcesu w nauce języków. Model Carrola i test MLAT stanowiły istotny punkt odniesienia dla wszystkich późniejszych badań, teorii i testów ZJ, których przykładem jest model Pimsleura (1966) wraz z jego *Language Aptitude Battery* (1966).

Pimsleur (1966) opisał ZJ jako połączenie inteligencji werbalnej (ang. *verbal intelligence*), zdolności słuchowych (ang. *auditory ability*) i motywacji (ang. *motivation*). Inteligencja werbalna jest koncepcyjnie analogiczna do wrażliwości gramatycznej i rozumowania indukcyjnego Carrola (1959), zdolności słuchowe odpowiadają zaś zdolnościom fonetycznym (Biedroń 2012a). Nową częścią składową modelu Pimsleura (1966) jest motywacja wiążąca się z zainteresowaniem nauką języka obcego, należąca do czynników podlegających modyfikacji, czyli do tych, *które da się w jakimś zakresie formować przy pomocy odpowiedniej interwencji pedagogicznej* (Pawlak 2017:12). Na podstawie tego modelu powstał test ZJ znany jako *Pimsleur Language Aptitude Battery* (PLAB) (Pimsleur 1966), do dziś uznawany – wraz z testem MLAT – za jedno z najbardziej rzetelnych narzędzi oceniających prawdopodobieństwo sukcesu w nauce języka obcego (Biedroń 2012a).

Wśród współczesnych teorii ZJ za najważniejsze uznaje się modele Skehana (1998, 2002) i Robinsona (2002, 2007), w których ZJ są przedstawione jako zbiór czynników poznawczych, opisanych z perspektywy psycholingwistyki i kognitywistyki (Biedroń i Pawlak 2016a).

W modelu Skehana (1998) części składowe ZJ nawiązują do poszczególnych etapów przetwarzania informacji w akwizycji językowej: zdolności fonetyczne do przetwarzania dostępnych danych językowych (ang. *input processing*), zdolności analityczne (ang. *language analytic ability*) łączące wrażliwość gramatyczną i rozumowanie indukcyjne Carrola (1959) do przetwarzania centralnego (ang. *central processing*) oraz zdolności pamięciowe (ang. *memory-as-retrieval*) do produkcji językowej (ang. *output*) i płynności wypowiedzi (ang. *fluency*). Późniejsza wersja modelu (Skehan 2002) przedstawia cztery główne etapy przetwarzania informacji, czyli zauważanie (ang. *noticing*), odnajdywanie wzorców (ang. *patterning*),

kontrolowanie (ang. *controlling*) i leksykalizację (ang. *lexicalising*), którym zostały przypisane poszczególne ZJ, wzbogacone o nowe komponenty, m.in. o bardzo istotną we współczesnych badaniach pamięć roboczą (ang. *working memory*).

W modelu Robinsona (2007) ZJ zostały podzielone na prymarne i wtórne. Te pierwsze odnoszą się do pojemności pamięci roboczej, rozpoznawania wzorców, wrażliwości gramatycznej i tempa przetwarzania informacji, a drugie są kombinacjami zdolności prymarnych pogrupowanymi w cztery zbiory (ang. *aptitude complexes*). W zbiorze pierwszym znajdują się zdolności kluczowe w uczeniu przez przeformułowanie (ang. *recasting*), w którym nauczyciel powtarza wypowiedź ucznia, eliminując błąd. Do zbiorów drugiego i trzeciego należą zdolności pomocne w uczeniu przez wzmożoną ekspozycję na dane językowe (ang. *input flooding*) dostępne w formie wypowiedzi ustnej bądź pisemnej. W ostatnim zbiorze mieszczą się zdolności wspierające eksplicytnie uczenie reguł języka (ang. *explicit rule learning*). Według hipotezy zbiorów zdolności (ang. *aptitude complex hypothesis*) Robinsona (2007) uczeń może dysponować zdolnościami ułatwiającymi naukę języka w określonych okolicznościach, przy zastosowaniu techniki nauczania pewnego typu, np. przy wzmożonej ekspozycji na materiały, w których często pojawia się docelowa struktura, lecz te same zdolności mogą nie ułatwiać akwizycji przy doborze innego sposobu nauczania, np. przy eksplicytnym nauczaniu reguł gramatycznych. W swojej hipotezie różnicowania zdolności (ang. *ability differentiation hypothesis*) Robinson (2002) twierdzi również, że uczniowie różnią się między sobą czynnikami poznawczymi, co skutkuje różnicowaniem profili ich zbiorów zdolności. W związku z powyższym, zdaniem badacza, aby nauczanie mogło być efektywne, istotne jest dostosowanie rodzaju interwencji dydaktycznej do indywidualnego profilu poznawczego ucznia.

Zarówno Skehan (2002), jak i Robinson (2002) uwzględniają w swoich modelach pamięć roboczą, która jest obecnie nazywana nową ZJ (Wen 2016; Wen, Biedroń i Skehan 2017). Stanowi ona etap przejściowy rejestrowania informacji przechodzącej z podsystemu percepcji do pamięci trwałej (Dakowska 2001:26). Biedroń (2017:35) opisuje ją jako:

rodzaj pamięci związany nie tylko z przechowywaniem informacji, ale też z wykonywaniem różnych operacji mentalnych na zapamiętywanym materiale. Pamięć ta używana jest praktycznie we wszystkich aspektach nauki języka obcego, a szczególną rolę odgrywa w komunikacji, kiedy uczeń musi kontrolować

wiele czynników w tym samym czasie, takich jak dobór zwrotów i struktur gramatycznych, fonetyka, zrozumienie przekazu czy sformułowanie wypowiedzi.

Pamięć robocza składa się z czterech podsystemów (Baddeley 2000), z których dwa, czyli pętla fonologiczna (ang. *phonological loop*) i centralny system wykonawczy (ang. *central executive*), odgrywają kluczową rolę w akwizycji języka (Biedroń i Pawlak 2016a). Pętla fonologiczna przetwarza i przechowuje informacje werbalne, a centralny system wykonawczy zarządza zasobami uwagi. Ponieważ, jak twierdzi Biedroń (2017:36), pamięć robocza to *jedyny uwarunkowany genetycznie czynnik poznawczy poddający się treningowi*, włączenie jej do repertuaru ZJ oznacza, że zdolności językowe mogą być pod pewnymi względami modyfikowalne.

Powyższe zmiany w rozumieniu konstruktu ZJ znalazły swoje odzwierciedlenie w Hi-LAB (ang. *High-Level Language Aptitude Battery*) (Doughty i in. 2010; Linck i in. 2013), innowacyjnym teście komputerowym prognozującym i uzasadniającym poziom osiągnięć w nauce języków obcych w okresie postkrytycznym. Innymi słowy, narzędzie to ma na celu ocenę, wraz z uzasadnieniem, czy dana osoba dorosła jest ponadprzeciętnie uzdolniona językowo, czy – jak pisze Biedroń (2012:38b) – jest:

to jednostka, która dzięki wrodzonemu talentowi do nauki języków obcych, zwłaszcza pojemnej pamięci roboczej, jak również doświadczeniu w nabywaniu języków obcych jest w stanie nauczyć się każdego języka obcego do poziomu bliskiego rodzimego użytkownika, przy założeniu odpowiednio wysokiej motywacji i ilości czasu oraz sprzyjających warunkach środowiska.

Implikacje dydaktyczne

Warto w tym miejscu zastanowić się, co powyższe rozważania oznaczają dla dydaktyki językowej. Jak zauważa Pawlak (2017:12):

[z] punktu widzenia nauczyciela fundamentalne znaczenie ma to, czy i w jakim stopniu indywidualne profile uczących się można w jakiś sposób kształtować. Większość badaczy stoi na stanowisku, że uzasadniony jest w tym przypadku podział na czynniki, które są stabilne i w związku z tym niezwykle trudne bądź nawet niemożliwe do modyfikacji, jak również te, które da się w jakimś zakresie formować przy pomocy odpowiedniej interwencji dydaktycznej. Jeśli chodzi o tę pierwszą grupę, to obejmuje ona wiek, inteligencję, zdolności językowe czy też osobowość, podczas gdy w tej drugiej znalazłyby się takie zmienne jak pamięć robocza, style i strategie uczenia się, motywacja,

gotowość komunikacyjna, lęk językowy i przekonania uczących się (...).

Podział związany z modyfikowalnością bądź jej brakiem odzwierciedlony jest w pewnym stopniu w dwóch tendencjach opisywanych w literaturze, gdzie poruszona została kwestia implikacji dydaktycznych. Są nimi trening i metoda interwencyjna ATI (ang. *aptitude-treatment-interaction*) (Biedroń i Pawlak 2016b).

Pierwsza tendencja odnosi się do treningu czynników modyfikowalnych, czyli głównie do treningu pamięci roboczej, uważanej za element podlegający zmianie pod wpływem doświadczenia i nauczania (Gathercole 2014, za Biedroń 2017). Jak pisze Biedroń (2017:36), trening ten najczęściej jest związany z *ćwiczeniami pamięciowymi wykonywanymi na sekwencjach liczb, lokowaniu przedmiotów w przestrzeni, przypominaniu sobie obiektów w kolejności prezentacji, zapamiętywaniu bodźców w trakcie wykonywania innej czynności*. W związku m.in. z ograniczeniami czasowymi, z którymi zwykle zmagają się nauczyciele, Biedroń i Pawlak (2016b:409) proponują zachęcanie uczniów i ich rodziców do korzystania z dostępnych w Internecie programów komputerowych rozwijających pamięć roboczą, których skuteczność potwierdzają wyniki licznych badań.

Druga tendencja dotyczy metody ATI polegającej na zdiagnozowaniu mocnych i słabych stron ucznia oraz dopasowaniu zarówno względnie stabilnych, jak i modyfikowalnych komponentów jego ZJ do technik nauczania (Biedroń i Pawlak 2016b). Zatem chodzi tutaj o indywidualizację procesu nauczania, dokonywaną poprzez kompensację słabych stron ucznia lub dopasowanie interwencji dydaktycznej do jego mocnych stron (Gregersen i MacIntyre 2014). Na przykład eksplicytnie nauczanie reguł języka może być stosowane, aby wspomóc rozwój osoby o ponadprzeciętnych zdolnościach analitycznych, tak jak proponuje Robinson (2002), lub aby wspierać osoby o zdolnościach analitycznych poniżej przeciętnej, zgodnie ze stanowiskiem Skehana (1998). Analogicznie reformułowania i wzmożona ekspozycja na dane językowe mogą być wykorzystane do rozwijania ponadprzeciętnych zdolności pamięciowych albo do stymulowania rozwoju zdolności pamięciowych poniżej przeciętnej. Wybór zasady indywidualizacji należy do nauczyciela (Biedroń i Pawlak 2016b:405) i oczywiście powinien wiązać się z dostosowaniem poziomu trudności wykonywanych ćwiczeń bądź zadań do możliwości ucznia.

Mając na uwadze efektywność nauczania, Tare i in. (2014, za: Biedroń 2017) zalecają dostosowanie rodzaju interwencji dydaktycznej do pojemności pamięci roboczej uczniów. Zadania trudniejsze, wymagające przetworzenia

większej ilości informacji, zadania interaktywne i impli-
cytna korekta błędów językowych w postaci przeformu-
owań są odpowiednie dla osób o dużej pojemności pamięci.
Osoby o mniejszej pojemności pamięci wymagają łatwiej-
szych zadań oraz większego wsparcia ze strony nauczycie-
la, np. w postaci większej liczby precyzyjnych wyjaśnień,
dodatkowych ćwiczeń i częstszych powtórzeń, a także
eksplicytnej korekty popełnianych błędów.

Cennym źródłem inspiracji w kwestii praktycznych
porad i ćwiczeń dostosowanych do poszczególnych kom-
ponentów ZJ jest książka autorstwa T. Gregersen i P. D.
MacIntyre'a pt. *Capitalizing on learners' differences: From
premise to practice*. Zawiera ona m.in. ćwiczenia odpo-
wiadające ZJ przypisanym do czterech etapów przetwa-
rzania informacji w akwizycji języka (Skehan 2002), a tak-
że ćwiczenia wspierające ucznia w identyfikacji swojego
indywidualnego profilu zdolności językowych. Każde ćwi-
czenie zawiera wskazówki dotyczące poziomu biegłości,
procedury i oceny. Często autorzy dodatkowo proponu-
ją możliwe modyfikacje uwzględniające dostęp do nowych
technologii czy konkretne potrzeby ucznia.

Zakończenie

Omówione implikacje dydaktyczne skupiające się na in-
dywidualizacji procesu edukacyjnego stanowią poważne
wyzwanie. Trudno bowiem oczekiwać od nauczycieli po-
znania indywidualnych profili zdolności wszystkich swo-
ich uczniów albo indywidualizacji nauczania podczas każ-
dej godziny lekcyjnej. Warto jednak pamiętać, że wiedza
o ZJ może, a nawet powinna, inspirować nauczycieli do
zwiększania różnorodności na zajęciach, może też poma-
gać w rozumieniu i rozwiązywaniu pojawiających się dyle-
matów, a także może wskazywać ważne kierunki w rozwi-
naniu autonomii ucznia (por. Pawlak 2011).

BIBLIOGRAFIA:

- Baddeley, A.D. (2000) The episodic buffer: A new component of working memory? W: *Trends in Cognitive Sciences*, nr 4(11), s. 417-423.
- Biedroń, A. (2012a) *Cognitive-affective profile of gifted adult foreign language learners*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- Biedroń, A. (2012b) Profil poznawczo-osobowościowy ponadprzeciętnie uzdolnionych dorosłych uczniów języka obcego. W: *Neofilolog*, nr 39(1), s. 31-40.
- Biedroń, A. (2017) Zdolności językowe i inteligencja w nauce języka obcego – teoria naukowa a praktyka dydaktyczna. W: *Neofilolog*, nr 48(1), s. 29-40.
- Biedroń, A., Pawlak, M. (2016a) New conceptualizations of linguistic giftedness. W: *Language Teaching*, nr 49(2), s. 151-185.
- Biedroń, A., Pawlak, M. (2016b) The interface between research on individual difference variables and teaching practice: The case of cognitive factors and personality. W: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, nr 6(3), s. 395-422.
- Carroll, J.B. (1959) Use of the Modern Language Aptitude Test in secondary schools. W: *Yearbook of the National Council on Measurements Used in Education*, nr 16, s. 155-159.
- Carroll, J.B. (1981) Twenty five years of research on foreign language aptitude. W: K.C. Diller (red.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, s. 83-118.
- Carroll, J.B., Sapon, S.M. (1959) *Modern Language Aptitude Test*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doughty, C.J. i in. (2010) Predicting near-native ability: The factor structure and reliability of Hi-LAB. W: M.T. Prior i in. (red.) *Selected proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, s. 10-31.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gregersen, T., MacIntyre, P.D. (2014) *Capitalizing on learners' differences: From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Linck, J.A. i in. (2013) Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency. W: *Language Learning*, nr 63(3), s. 530-566.
- Pawlak, M. (2011) Rozwijanie autonomii ucznia w pracy z uczniem niezwykłym. W: *Neofilolog*, nr 36, s. 301-318.
- Pawlak, M. (2017) Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne. W: *Neofilolog*, nr 48(1), s. 9-28.
- Pimsleur, P. (1966) *Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Robinson, P. (2002) Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy. W: P. Robinson (red.), *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia, PA: John Benjamins, s. 113-133.

- Robinson, P. (2007) Aptitudes, abilities, contexts, and practice. W: R.M. DeKeyser (red.) *Practice in second language*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 256-286.
- Singleton, D. (2017) Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? W: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), s. 89-103.
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2002) Theorising and updating aptitude. W: P. Robinson (red.), *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia, PA: John Benjamins, s. 69-95.
- Wen, Z.E. (2016) *Working memory and second language learning: Towards an integrated approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wen, Z.E., Biedroń, A., Skehan, P. (2017) Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. W: *Language Teaching*, 50(1), s. 1-31.

DR EWA MACIEJEWSKA-STĘPIEŃ Pracuje w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania obejmują akwizycję języka, dydaktykę języków obcych oraz kształcenie dwujęzyczne.