

Nauczyciel badaczem: pozyskiwanie i wykorzystywanie korpusu językowego uczniów w badaniu w działaniu

KATARZYNA
KARPIŃSKA-SZAJ,
MARTA SZYMAŃSKA

Czy nauczyciel powinien osiąść kompetencje badacza? Jeżeli tak, to w jakim celu i w jakiej mierze? Czy badanie w działaniu ma wartość dydaktyczną i powinno być częstą praktyką na lekcji języka obcego?

Odpowiedź na powyższe pytania tylko z pozoru wydaje się oczywista: nauczyciel powinien być badaczem na użytek wypracowywania i doskonalenia swoich kompetencji dydaktycznych. Jednak mimo obecności w literaturze glottodydaktycznej wątku refleksyjności w zawodzie nauczyciela, narzędzie, jakim jest badanie w działaniu, stosowane jest najczęściej w przypadku realizowania projektów naukowo-dydaktycznych i edukacyjnych przy współudziale kadry uniwersyteckiej¹. Przekonanie, że badanie w działaniu, choć służy oszacowaniu pracy nauczyciela i uczniów, nie ma dużej wartości dla samego uczenia się, może sprawiać, że nie jest ono chętnie podejmowane w codziennym życiu szkoły, zdominowanym przygotowaniami do testów, skupionym na realizowaniu podstawy programowej. Z *Raportu o stanie edukacji* (2014:202) wynika, że nauczyciele języków obcych koncentrują się w swojej pracy przede wszystkim na podręczniku, podczas gdy innowacyjność nauczania polega w dużej mierze na uzupełnianiu treści podręcznikowych o własne materiały i na wykorzystaniu tzw. nowych technologii w programowaniu pracy własnej ucznia. Tymczasem badanie w działaniu w kontekście szkolnej nauki języka, choć nie do podważenia jako narzędzie refleksji, nie jest praktyką powszechną jako wspomaganie (diagnozowanie i planowanie) uczenia się/nauczania.

Celem rozważań w tym artykule, zilustrowanych przykładem badania w działaniu, zaproponowanego jako

narzędzie diagnostyczne prowadzące do opracowania praktycznych propozycji rozumienia tekstów pisanych, jest oszacowanie wartości tego narzędzia w pracy nauczyciela. Warunkiem wstępnym decydującym o dydaktycznej skuteczności badania w działaniu jest wdrożenie do tej metodologii, jako instrumentu pracy nauczyciela, już na etapie przygotowania do zawodu. Dlatego omawiany tu przykład dotyczy swoistego treningu badawczo-dydaktycznego przeprowadzonego w ramach seminarium specjalizacyjnego z dydaktyki językowej².

Od diagnozy do działania, czyli praktyczna wartość umiejętności badawczych nauczyciela

Według przywołanego już *Raportu o stanie edukacji* (Paczuska, Szpotowicz 2014:218), *dobry nauczyciel języka to innowator, badacz oraz refleksyjny praktyk. Jest to dydaktyk potrafiący opatrzyć swoje działania oceną, interpretacją oraz krytycznym wglądem w ich uwarunkowania, wprowadzić w nie zmiany, w tym innowacyjne, a także jest zainteresowany oraz umiejętnie przeprowadza analizy wprowadzania zmian, między innymi poprzez badania w działaniu*. W dokumencie tym kompetencje badawcze nauczycieli języków obcych opisywane są jako niezbędne umiejętności towarzyszące wiedzy merytorycznej (językowej i realioznawczej), przygotowaniu dydaktycznemu i psychologiczno-pedagogicznemu oraz kwalifikacjom interpersonalnym i cechom osobowości pożądanym

w pracy z uczniami w różnych grupach wiekowych i o indywidualnych potrzebach edukacyjnych (tamże, zob. także przegląd badań na temat kompetencji nauczycieli języków obcych w: Pawlak i in. 2009).

Umiejętności badawcze nie są tylko komponentem kwalifikacji nauczycielskich, świadczącym o przygotowaniu do zawodu nauczyciela jako refleksyjnego obserwatora własnego sposobu nauczania. Prowadzenie badań w działaniu w praktyce nauczycielskiej ma realny wymiar edukacyjny, przekładający się na planowanie działań dydaktycznych zakrojonych na miarę potrzeb konkretnego ucznia lub/i konkretnej grupy uczniów. Badanie w działaniu umożliwia bowiem diagnozę potencjału uczniów w perspektywie kształcenia na kolejnych etapach edukacyjnych i w perspektywie badania postępów ucznia na konkretnym etapie kształcenia językowego.

Zgodnie z metodologią badania w działaniu, nauczyciel-badacz jest uczestnikiem badania, wraz ze swoimi uczniami opracowuje i przechodzi przez jego etapy, wspólnie wyciąga wnioski i gromadzi dane do kolejnych działań na lekcji języka obcego, zmierzając do pomocy w pokonywaniu zaobserwowanych trudności i rozwijania mocnych stron. Skupione na konkretnym zadaniu językowo-komunikacyjnym, badanie w działaniu jest więc narzędziem samopoznania dla uczących się, rozwija postawę odpowiedzialności i skłania do monitorowania przebiegu uczenia się. Może zatem stać się elementem oceniania kształtującego, przynosząc wymierne informacje o użyciu języka, strategiach uczenia się, własnym funkcjonowaniu w dyskursie w języku obcym w danej sytuacji komunikacyjnej. W ten sposób badanie w działaniu może wkomponować się w uczenie się/nauczanie języka, a nie stanowić tylko test na skuteczność pracy nauczyciela-badacza. Warunkiem jest jednak takie zaplanowanie badania, aby było ono jednocześnie zadaniem (ćwiczeniem) językowo-komunikacyjnym dla uczniów. Warunek ten spełnia użycie przeformułowania, które – jako działanie językowe – może się też stać strategią uczenia się.

Przeformułowanie jako strategia uczenia się w badaniu w działaniu

Przeformułowanie (fr. *reformulation*) definiowane jest jako *proces odtworzenia wypowiedzi, w której elementy zachowane z wypowiedzi źródłowej łączą się z elementami zmodyfikowanymi w stosunku do tej wypowiedzi. Modyfikacja może dotyczyć poziomu leksykalnego, składniowego lub semantycznego* (Martinot 2012:65). W przeformulowywanych wypowiedziach uczniów można zaobserwować nie tylko użyte konstrukcje złożone (środki językowe), ale także oszacować ich dobór w zależności od

typu tekstu i rodzaju dyskursu. Istotne są także sposoby kompensowania niedoborów kompetencji gramatyczno-leksykalnej i posiłkowanie się wiedzą ogólną odnoszącą się do tematu czy znajomością gatunku w celu zapewnienia spójności odtworzonej wypowiedzi. Tym samym dane pozyskane z uczniowskich korpusów językowych umożliwiają zaplanowanie zakrojonych na miarę ucznia działań dydaktycznych i zaangażowanie w refleksję odnośnie do swojego funkcjonowania w języku, co jest szczególnie istotne w klasach o zróżnicowanym zaawansowaniu językowych kompetencji komunikacyjnych³.

Odtworzenie tekstu źródłowego pozwala przyrzeć się powstałej wypowiedzi pod kątem rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych na danym etapie edukacyjnym. Na kompetencje te składają się, według ESOKJ (Rada Europy 2003): środki językowe (zasoby leksykalne, poprawność gramatyczna i semantyczna, złożoność wypowiedzi) oraz sposoby kontrolowania wypowiedzi (przekazanie treści zrozumiałych dla odbiorcy). W budowaniu kompetencji językowych jest istotne, aby środki językowe były przyswajane w połączeniu z kontekstem ich użycia. Oznacza to, że rozwijanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej powinno być skorelowane z kształceniem kompetencji dyskursywnej. Warto zwrócić uwagę, że w uczeniu się nowego języka obcego przez osoby o ukształtowanych już językowych kompetencjach komunikacyjnych w języku ojczystym i innych znanych im językach, nabywanie środków językowych nie wyprzedza nabywania umiejętności tworzenia dyskursu. Doświadczenie dyskursywne opiera się na znajomości gatunków i norm społecznego użycia języka w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, na opanowaniu zasad tworzenia gatunków tekstowych, takich jak znajomość wykładników spójności czy organizowania i hierarchizowania informacji w ramach większych jednostek tekstowych. W nauce języka obcego doświadczenie dyskursywne i tekstowe może znacznie przewyższać kompetencję językową, co może przełożyć się na umiejętność kompensowania ewentualnych deficytów w planowaniu i organizowaniu wypowiedzi. W dydaktyce ważne jest, aby uczeń w kontakcie z materiałem wyjściowym, jakim jest określony tekst, nie skupiał się tylko na zrozumieniu znaczenia, ale korzystał z tej okazji do tworzenia i weryfikowania hipotez dotyczących funkcjonowania języka w dyskursie i w ten sposób ćwiczył umiejętność łączenia reguły gramatycznej z normą dyskursywną, co z kolei warunkuje jej pełne przyswojenie i swobodne użycie w komunikacji (zob. Karpińska-Szaj, Wojciechowska 2016:113).

Poprzez integrowane kompetencji językowej z kompetencją tekstową i dyskursywną przeformułowanie

może być użyte jako strategia uczenia się z następujących powodów:

- operacje kognitywne mobilizowane w ćwiczeniu polegającym na przeformułowaniu łączą procesy rozumienia i zapamiętywania;
- przeformułowanie integruje wiedzę o interdyskursie i wariantowości gatunkowej w zależności od parametrów sytuacji;
- zadanie to wymusza uwzględnienie typów tekstu i sposobów ich tworzenia w ramach określonego gatunku oraz warunkuje dobór środków językowych i zastosowanie reguł łączliwości wewnątrz- i zewnątrzdanowej (tamże:114).

W jaki sposób stwierdzić, że uczniowie rzeczywiście potrafią łączyć kompetencję gramatyczno-leksykalną z kompetencją dyskursywną na etapie tworzenia wypowiedzi własnej oraz w świadomy sposób korzystają z proponowanych działań dydaktycznych, by tę umiejętność doskonalili? Podstawą obserwacji działań uczniów może być właśnie korpus powstały na bazie odtworzenia tekstu wyjściowego, w którym rodzaje przeformułowań świadczą o dokonanych operacjach kognitywnych. Interesujące będzie więc wyłonienie przeformułowań typowych dla danego tekstu i zadania realizowanego przez konkretną grupę uczniów oraz zaobserwowanie ewentualnych przeszkód w zapamiętaniu treści i doborze odpowiednich środków językowych. Na tej podstawie możliwe jest następnie opracowanie rozwiązań dydaktycznych. Propozycje dydaktyczne wypływają wtedy z bezpośredniej obserwacji uczących się i, w wyniku prowadzonej w klasie refleksji nad wykonanym zadaniem, są właściwie opracowywane wraz z nimi.

Przykład badania własnego

PRZYGOTOWANIE BADANIA

W ramach seminarium dydaktycznego poświęconego tematyce wykorzystania korpusów językowych w glottodydaktyce, w którym uczestniczyło osiem studentek studiów II stopnia filologii romańskiej, przeprowadzone zostało badanie w działaniu poświęcone oszacowaniu funkcji użycia przeformułowania jako strategii uczenia się. Uczestnikami badania była 22-osobowa grupa studentów drugiego roku studiów licencjackich filologii romańskiej, którzy kontynuowali naukę języka francuskiego bądź rozpoczęli ją dopiero na studiach wyższych filologicznych. Kompetencje językowe studentów sytuowały się na poziomie A1-B1. Studenci-uczestnicy badania podzieleni zostali na dwie grupy, z których jedna miała dostęp do drukowanej wersji tekstu francuskiego, podczas gdy drugiej tekst ten przeczytano dwukrotnie na głos.

Celem badania było oszacowanie możliwości wykorzystania przeformułowania w rozwijaniu sprawności rozumienia i produkcji wypowiedzi pisemnej przez studentów (diagnoza na potrzeby organizacji praktycznej nauki języka z uwzględnieniem heterogeniczności grupy) i na tej podstawie opracowanie propozycji praktycznych opartych na rzeczywistym potencjale danej grupy uczących się.

Tekst źródłowy, traktujący o śmiechu, został zaczerpnięty z czasopisma *Français Présent* (2010) i dostosowany do poziomu kompetencji językowych grupy (zob. załącznik 1.). Wyboru tego tekstu dokonano na zasadach rankingu propozycji zgłoszonych przez uczestniczki seminarium, biorąc pod uwagę kryteria dydaktyczne (przydatność tekstu jako materiału dydaktycznego dla określonej grupy i celu) oraz kryteria językowe (stopień trudności materiału językowego i określonego gatunku).

Wybrany tekst źródłowy był już pierwotnie przeznaczony do celów dydaktycznych, a więc był od początku dostosowany do poziomu osób, dla których francuski nie jest językiem ojczystym, oraz napisany przez jedną z takich osób (okazało się to jednak jego wadą, do czego powrócimy w dalszej części artykułu). Studentki-badaczki podzieliły tekst na 13 sekwencji, w których zaznaczyły elementy złożone, stanowiące potencjalną trudność dla osób uczących się na określonym poziomie. Zaliczono do nich słownictwo specjalistyczne związane z medycyną oraz konstrukcje gramatyczne: imiesłowy, czasowniki zwrotne, czasowniki w połączeniu z różnego rodzaju dopełnieniami, czasowniki posiłkowe i zdania podrzędnie złożone.

Zadaniem badaczek było porównanie sekwencji tekstu źródłowego z odtworzonymi/przeformułowanymi wypowiedziami młodszych kolegów, poprzez określenie typów przeformułowań powtarzających się najczęściej w odniesieniu do wyróżnionych wcześniej konstrukcji złożonych. Określono także, jakie fragmenty zostały pominięte przez studentów, zarówno początkujących, jak i bardziej zaawansowanych, oraz jakie błędy pojawiały się w tekstach obu podgrup. Analizie poddano także stopień złożoności zapamiętanych, przeformułowanych fragmentów. Obserwacje te miały pomóc odpowiedzieć na główne pytanie badawcze: jaki jest związek pomiędzy użytą w tekście źródłowym konstrukcją złożoną a typem przeformułowania użytym w wypowiedzi studentów? Postawiono także dwa pytania szczegółowe uściślające wyłoniony problem:

- Czy przeformułowania użyte w wypowiedziach studentów mają charakter kompensujący niedobory rozumienia/interpretacji tekstu?

- Jaka jest specyfika użytych przeformułowań w stosunku do tekstu wyjściowego (użyta konstrukcja gramatyczna jest uproszczona czy bardziej złożona)?

Odpowiedź na pierwsze pytanie miała umożliwić ocenę wykorzystania wiedzy ogólnej badanych studentów oraz stopień posilkowania się znajomością typu tekstu i rodzaju dyskursu w celu zapewnienia spójności wypowiedzi i kompensowania ewentualnych niedoborów rozumienia, na drugie zaś – oszacować umiejętność integrowania formy i treści (opanowania i wykorzystania potencjału ćwiczonych środków językowych).

ANALIZA WYPOWIEDZI STUDENTÓW

Odnotowano, że wśród analizowanych wypowiedzi najczęściej powtarzały się parafrazy interpretacyjne⁴, co świadczy o tym, że studenci dobrze zrozumieli tekst, a fragmenty, które uległy zapomnieniu, mogły zostać odtworzone dzięki posiadanej wiedzy ogólnej. Ilustrują to poniższe wypowiedzi przeformułujące sekwencję 6. tekstu źródłowego:

- *Le rire améliore aussi des relations interpersonnels, il crée des liens entre gens**. (pl. Śmiech poprawia zatem relacje międzyludzkie, tworzy związki między ludźmi) [CD]
- *Le rire nous aide faire* des liens avec les autres, une complicité, par exemple dans le travail.* (pl. Śmiech pomaga nam tworzyć związki z innymi, wzajemne porozumienie, na przykład w pracy) [EF]

W wypowiedziach tych widać, że studenci zapamiętali informację o głównej funkcji śmiechu w społeczeństwie, obecną w tekście wyjściowym, oraz dodali informację na temat pracy (tego elementu nie ma w tekście źródłowym), który potwierdzał/wyjaśniał znaczenie odtwarzanego fragmentu.

Z reguły jednak badani studenci mieli tendencję do upraszczania lub wręcz opuszczania fragmentów zawierających słownictwo specjalistyczne, co jest zrozumiałe, zważywszy na fakt, iż część badanych zaczęła naukę języka francuskiego dopiero półtora roku wcześniej. Przykładem jest wypowiedź CD w odniesieniu do sekwencji 11. w tekście źródłowym:

- *Mais des gens qui rient trop ne sont pas traité* trop sérieusement, ils sont nommés „rigolos”.* (pl. Ale osoby, która dużo się śmieją, nie są traktowane poważnie, nazywa się je żartownisiami). [CD]

W tej wypowiedzi student ograniczył się do opisanie jednej skrajnej sytuacji, pominął wprowadzenie mówiące o tym, że śmiech może być różnie postrzegany w zależności od okoliczności.

Kolejnym przykładem jest wypowiedź AB:

- *Le cholestérol basse* jusqu'à 10%, donc le rire a des effets positifs sur notre corps.* (pl. Cholesterol zmniejsza się o 10%, zatem śmiech wywiera pozytywne efekty w naszym ciele) [AB]

W tej wypowiedzi określa się związek śmiechu z poziomem cholesterolu (warto zwrócić uwagę, że *cholesterol* nazywa się identycznie po francusku i po polsku), pomija się natomiast inne elementy obecne w tekście źródłowym, a związane ze słownictwem specjalistycznym z dziedziny biologii/medycyny (np. wątroba, tłuszcze, żółć).

Błędy popełnione w odtworzonych wypowiedziach wiązały się najczęściej z niepoprawną odmianą czasownika, pod wpływem interferencji z językiem polskim lub angielskim (por. przykład przytoczony wyżej, a także użycie kalki językowej: po francusku wyrażenie „śmiejemy się” to *on rit*, nie zaś *on se rit* – w języku polskim *śmiać się* jest czasownikiem zwrotnym, we francuskim – nie). Przykładem jest także użycie angielskiego słowa *reliable* zamiast francuskiego *fiable*, oznaczającego *godny zaufania, solidny*. Zdarzały się też błędy ortograficzne lub/i leksykalne, zwłaszcza w przypadku użycia słownictwa medycznego, np. *pression cardiaque*, co miałoby oznaczać *ciśnienie tętnicze*.

Dużo rzadziej pojawiały się elementy dodane (trzy prace, w których odnoszono się zwłaszcza do sekwencji S4). Najczęściej pełniły one funkcję kompensacyjną – gdy student zapomniał pewnego elementu z tekstu źródłowego, używał innego sformułowania, np. pytań: *Jaka jest funkcja śmiechu?* (*Quelle est la fonction du rire?*). Tego typu element mógł również pełnić funkcję wprowadzającą nowy aspekt w wypowiedzi przeformułowanej. Obserwację tę ilustruje przykład wypowiedzi AB:

- *Quel est le fonctionnement sociologique du rire? Personne qui rit trop et sans raison peut être aperçue* comme rigolo et peu fiable.* (pl. Jaka jest funkcja społeczna śmiechu? Osoba, która śmieje się za dużo i bez powodu, może być postrzegana jako dowcipniś i mało godna zaufania) [AB].

Wszystkie powyżej przytoczone przeformułowane wypowiedzi to tylko niektóre przykłady potwierdzające obserwację, iż studenci próbowali we właściwy dla siebie sposób poradzić sobie z trudnościami, jakie napotykali w czasie pisania. Należy jednak podkreślić, że nie wynikały one z niezrozumienia tekstu, lecz raczej z niedoboru specjalistycznego słownictwa czy luk w pamięci i tym samym nie stanowiły przeszkody w oddaniu głównego znaczenia treści. Pomimo użycia mniej skomplikowanych konstrukcji językowych (wypowiedzi studentów były zdecydowanie uproszczone), były one spójne i logiczne – niemal w takim samym stopniu jak tekst źródłowy.

INTERPRETACJA WYNIKÓW W PERSPEKTYWIE APLIKACYJNEJ

Jak wspomniano wcześniej, tekst źródłowy o śmiechu został wybrany w drodze dyskusji opartej na wspólnie ustalonych kryteriach selekcji. Po przeprowadzeniu badania oraz analizie wypowiedzi studentów zauważono, iż wybór pozornie uproszczonego językowo tekstu nie spełnił wymogu autentyczności języka jako swoistego modelu (tzw. inputu). Można też stwierdzić, że tekst źródłowy był napisany językiem stosunkowo nienaturalnym, co prawdopodobnie zaważyło także na jakości przeformułowań studentów. Temat tekstu – śmiech – nastraja pozytywnie, z drugiej zaś strony – trudnością w odbiorze była duża liczba informacji wyrażona za pomocą słownictwa specjalistycznego. Studenci-uczestnicy badania upraszczali tekst zarówno pod względem ilości, jak i jakości informacji, co znacznie ograniczyło przeformułowanie wybranych elementów z tekstu wyjściowego. Odnotowano wprawdzie niewielkie różnice odnośnie do liczby i złożoności użytych wypowiedzi przeformułowanych w wypowiedziach tych studentów, którym tekst został przeczytany na głos, i tych, którzy mogli go samodzielnie przeczytać. To wśród tych pierwszych dominowały elementy wzbogacające wypowiedź, mimo iż zmieniały czasami jej pierwotne znaczenie. Obserwację tę ilustrują przykłady trzech prac (student AB odsłuchiwał tekst, podczas gdy studenci CD i EF mieli dostęp do tekstu pisanego):

- *Le rire peut être déclancher* par des événements divers comme la surprise, la joie et aussi les événements stressants ou tragiques* (pl. Śmiech może zostać spowodowany przez różne wydarzenia, jak niespodzianka, radość oraz wydarzenia stresujące lub tragiczne) [AB]
- *Le rire peut être un effet du stres positif ou négatif* (pl. Śmiech może być efektem stresu pozytywnego lub negatywnego) [CD]
- *Le rire peut être provoqué par exemple par une surprise* (pl. Śmiech może zostać spowodowany na przykład niespodzianką) [EF]

Bez względu jednak na poziom zaawansowania studentów, należy odnotować, że w każdej przeformułowanej wypowiedzi zadbano o spójność tekstu (studenci wykorzystywali łączniki typu *donc* (pl. więc), *par exemple* (pl. na przykład) oraz konektory logiczne (*c'est pourquoi* (pl. to dlatego), *comme on le voit* (pl. jak widać)). We wszystkich pracach (choć w różnych proporcjach) zaobserwowano również znaczniki językowe świadczące o dostosowaniu wypowiedzi do cech dyskursu popularnonaukowego, np. poprzez użycie słownictwa specjalistycznego oraz dodanie elementów o charakterze wyjaśniającym.

Na podstawie powyższych obserwacji można założyć, że studenci na różnym poziomie zaawansowania w języku francuskim mieli już na tyle rozwiniętą wrażliwość językową, by móc samodzielnie stworzyć wewnętrzną spójną wypowiedź w tym języku. W miarę możliwości starali się używać bardziej złożonych konstrukcji, które miały na celu nie tylko uatrakcyjnienie tekstu (np. poprzez nacechowanie emocjonalne), ale również uwypuklenie treściowych związków przyczynowo-skutkowych.

Na kolejnych zajęciach warto zatem zaproponować uczącym się ćwiczenia wykorzystujące różne gatunki tekstów, z użyciem poleceń nakierowanych na zmianę perspektywy opowiadającego lub użycie nowych środków językowych, zarówno leksykalnych, jak i gramatycznych. Na przykład, mając na celu rozwijanie kompetencji dyskursywnej badanych, można zaproponować studentom przeformułowanie tekstu tak, by jego treść została odtworzona w innym gatunku niż tekst źródłowy. Może być to redakcja opowiadania z punktu widzenia jednego z uczestników opisywanego wydarzenia, stworzona na podstawie artykułu prasowego (zob. załącznik 2.). Zmieni się wówczas perspektywa relacjonowania danej sytuacji: od tekstu stosunkowo obiektywnego do tekstu subiektywnego przygotowanego przez studenta. Zadanie takie stymuluje kreatywność oraz łączy w sobie ćwiczenie językowe (np. użycie mowy zależnej) oraz uwarunkowania na cechy dyskursu (zmiana gatunku dziennikarskiego na osobistą relację ze zdarzenia).

W innym zadaniu można wykorzystać tekst krótkiej bajki w dwóch wersjach – dłuższej i krótszej (zob. załącznik 3.). Opierając się na dłuższym tekście, uczący się mieliby rozwinąć fragment będący jego krótszą „adaptacją”, pamiętając o dodaniu takich elementów, jak mowa zależna, strona bierna, rozwinięcie charakterystyki bohaterów, co docelowo uczyniłoby tekst bardziej atrakcyjnym dla potencjalnych odbiorców, ale również uczuliłoby studentów na precyzję wypowiedzi ustnej i pisemnej.

Uwagi końcowe

Opisane badanie w działaniu miało charakter dwupłaszczyznowy, dotyczyło bowiem przygotowania i podsumowania badania w grupie seminaryjnej (prowadząca zajęcia oraz studentki-uczestniczki seminarium) oraz realizacji badania w grupie ćwiczeniowej (studentki w roli nauczycieli oraz uczestnicy badania – studenci drugiego roku w funkcji uczniów). Tym samym badanie objęło aspekt przygotowania do zawodu nauczyciela badacza (cele seminarium specjalistycznego z dydaktyki językowej) oraz rozwiązanie konkretnego problemu dydaktycznego (cele praktycznej nauki języka).

Opisywana sytuacja badawcza była także sytuacją uczenia się. Studenci mogli zidentyfikować użyte strategie rozumienia i (od)tworzenia tekstu, wykorzystując przeformułowanie jako zadanie łączące ich kompetencje: językową, tekstową i dyskursywną. W zależności od zaobserwowanej specyfiki użytych przeformułowań kolejne proponowane zadania dydaktyczne miały na celu rozwijanie repertuaru środków językowych w odniesieniu do różnych typów tekstu i rodzajów dyskursu. W realnej sytuacji szkolnej, kiedy nauczyciel prowadzi cały cykl lekcji, zadaniom tym powinna towarzyszyć refleksja, np. w formie dialogu dydaktycznego prowadzonego z klasą. Na tej podstawie oraz na podstawie kierowanej obserwacji własnych działań można wypracować wraz z uczniami zadania mające na celu rozwijanie wybranych strategii (np. zapamiętanie, jakie struktury językowe służą zachowaniu spójności wewnętrznej i zewnętrznej wypowiedzi) (zob. także Karpińska-Szaj, Wojciechowska 2016). Działania takie, łączące badanie (samoobserwację i obserwację) z zadaniem językowym, stwarzają możliwość wypracowania i rozwijania przez uczniów strategii dysponowania własnymi zasobami poznawczymi, językowymi i dyskursywnymi w fazie odbioru i produkcji tekstów.



ZAŁĄCZNIKI 1-3. MATERIAŁ UZUPEŁNIAJĄCY

(LINK DOSTĘPNY W ELEKTRONICZNEJ WERSJI ARTYKUŁU)

BIBLIOGRAFIA

- Cichoń, M., Krzezińska-Adamek, M., Pado, A., Rycyk-Sztajdel, H., Sadownik, B., Sękowska, J. (red.) (2014) *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacji w kształceniu nauczycieli*. Część druga: Języki obce. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Karpińska-Szaj, K. (2015) Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej. W: E. Andrzejewska (red.) *Nauczyciele języków obcych wobec zadań współczesnej glotodydaktyki* *Neofilolog*, nr 45/2, 187-200.

- Karpińska-Szaj, K., Wojciechowska, B. (2016) Przeformułowanie w przyswajaniu i uczeniu się języków: specyfika i funkcje odtwarzania opowiadania. W: K. Drożdżal-Szelest, S. Piotrowski (red.) *Strategie w uczeniu się i nauczaniu języka*. *Neofilolog*, nr 46/1, 109-125.
- Martinot, C. (2012) De la reformulation en langue naturelle, vers son exploitation pédagogique en langue étrangère: pour une optimisation des stratégies d'apprentissage. W: K. Karpińska-Szaj, J. Zajac (red.) *Autour de la compétence d'apprentissage de langues: gestion des ressources métacognitives et cognitives*. *Synergies-Pologne*, nr 9, 63-76.
- Martinot, C. (2013) L'acquisition de la causalité est-elle comparable chez tous les enfants? W: *Travaux de linguistique*, nr 66, 15-52.
- Paczuska, K., Szpotowicz, M. (2014) Nauczyciele języków obcych. W: *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Instytut badań Edukacyjnych, 201-219.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A. (red.) (2009) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

PROF. DR HAB. KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ
Kierownik Zakładu Akwizycji Języka w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka i współautorka wielu prac naukowych z dydaktyki językowej dotyczących m. in. nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kształcenia nauczycieli języków obcych, rozwijania kompetencji czytania i pisanie w języku obcym.

MARTA SZYMAŃSKA Studentka drugiego roku studiów magisterskich II stopnia w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Specjalizuje się w dydaktyce językowej.

1 Przykładem takiej współpracy jest projekt *Innowacyjne formy kształcenia nauczycieli* zrealizowany pod pieczę Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Efektem projektu jest publikacja *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacji w kształceniu nauczycieli* (Cichoń i in. 2014).

2 W przygotowaniu i realizacji badania wzięły udział studentki I i II roku studiów II stopnia filologii romańskiej w Instytucie Filologii Romańskiej UAM: Agnieszka Górńska, Małgorzata Grabowska, Joanna Kurek, Anna Kolińska, Irina Madalina-Maxut, Aleksandra Stachowiak, Marta Szymańska i Urszula Zyglar, w semestrze letnim w roku akademickim 2015/16.

3 Różnice w poziomie kompetencji językowo-komunikacyjnej uczniów mogą też wynikać z indywidualnych potrzeb i celów kształcenia językowego. Przykłady wykorzystania korpusów językowych uzyskanych w zadaniach polegających na przeformułowaniu tekstu źródłowego w celu planowania interwencji dydaktycznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczącymi się w szkołach ogólnodostępnych zostały przedstawione w artykule *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej* (Karpińska-Szaj 2015).

4 W przedstawionej analizie zastosowano typologię przeformułowań opracowaną przez C. Martinot (2012, 2013). Parafraza interpretacyjna (fr. *paraphrase interprétative/paraphrase explicative*) jest rodzajem przeformułowania z zachowaniem znaczenia pierwotnego, jednak jej zrozumienie warunkowane jest znajomością sytuacji przedstawionej w tekście lub/i odwołaniem się do wiedzy ogólnej i sądów odbiorcy.