

PF 2020 (75/2): 29–43

ISSN 0138-0567

Creative Commons (3.0 BY-NC-ND)

<https://doi.org/10.32798/pf.689>

KINGA GEBEN

Uniwersytet Wileński

e-mail: kinga.geben@flf.vu.lt

<https://orcid.org/0000-0001-6107-0190>

POSTAWA AUTONOMICZNA STUDENTA
A STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO
(STUDIUM PRZYPADKU)

LEARNER AUTONOMY AND POLISH LANGUAGE
LEARNING STRATEGIES (A CASE STUDY)

ABSTRACT: The paper describes a case-study of the student learning Polish from a beginner's level at the Department of Polish Studies at Vilnius University. Qualitative data were collected via a questionnaire containing open-ended questions and a narrative interview, as well as participant observation. The purpose of the survey was to reveal the relationship between academic achievement and the student's beliefs about language learning methods and techniques. One of the basic and most widely recognized limitations of case study research is the lack of generalization, but it is hoped that these findings will contribute to a better understanding of the correlation between learner autonomy and successful acquisition of a new language and culture. The case study of an ambitious student provides an insight into learner's beliefs about language learning that contribute to successful language acquisition.

KEYWORDS: motivation, Polish as a foreign language, learner autonomy

SŁOWA KLUCZOWE: motywacja, język polski jako obcy, autonomia ucznia

Wstęp

Artykuł stanowi studium przypadku studentki filologii polskiej poznającej język polski od podstaw na Uniwersytecie Wileńskim. Celem badania jest ujawnienie związku pomiędzy postawą wobec języka oraz przekonaniami studentki na temat metod uczenia się języka a skutecznym nabyciem języka. Dane jakościowe były zebrane za pomocą ankiety zawierającej pytania otwarte oraz wywiadu narracyjnego (Pilch i Bauman 2001, s. 330), a także obserwacji uczestniczącej. Nauka języka polskiego badanej studentki opiera się na kombinacji zajęć z lektorem na uniwersytecie (instrukcji), ekspozycji na język docelowy w mediach i interakcji z językiem polskim poza sformalizowaną sytuacją nauczania języka. Studium przypadku ambitnej studentki jest opisem jej przekonań i postaw wobec poznawanego języka oraz strategii uczenia się języka polskiego jako obcego.

Studentka pozwoliła na wykorzystanie imienia i innych danych osobowych w celach naukowych, dokonała też weryfikacji, czy poprawnie zinterpretowałam jej wypowiedzi. Dyskurs, który powstał w trakcie badania między mną jako badaczem a studentką, był owocny w kontekście doskonalenia strategii uczenia się języka, a także posłużył do rozwinięcia świadomości metakognitywnej obu stron. Jednym z podstawowych ograniczeń badań studium przypadku jest brak możliwości uogólnienia wyników (Pilch i Bauman 2001, s. 281), jednak uzyskane dane mogą służyć do lepszego zrozumienia korelacji między motywacją, przekonaniami a sposobem uczenia się ambitnego ucznia.

1. Założenia badawcze

Hélène Martinez (2008, s. 120) postuluje, by w badaniach przejść z opisu perspektywy zewnętrznej uczenia języka do wewnętrznej, opisać uczenie się oczami ucznia. O najważniejszej roli uczącego się w poznawaniu języka piszą Ewa Lipińska i Anna Seretny (2006, s. 29):

W ostatnich latach uczący się coraz wyraźniej staje się *podmiotem*, a nie *przedmiotem* nauczania. Przestaje być postrzegany jako bierny odbiorca bodźców zewnętrznych, a uznaje się go za integralny, ale jednocześnie niezależny człon procesu nauczania.

Autonomia ucznia jest postrzegana jako „zdolność do przejęcia własnego uczenia się” (Martinez 2008, s. 105). Postawę autonomiczną w kontekście przyswajania języka rozumiem jako umiejętność aktywnego, samodzielnego sterowania procesem uczenia się, doskonalenie języka za pomocą powszechnie dostępnych materiałów i środków takich, jak telewizja, komputer, Internet, radio, film. Pojęcie autonomii i autonomicznych uczących się w dydaktyce języków obcych (Pawłowska 2008, s. 192) jest obecnie głównym wyznacznikiem w określaniu

osiągnięć kompetencji. A. Seretny (2006, s. 100) podaje definicję autonomicznego ucznia:

Uczący się, którego określa się mianem autonomicznego bądź niezależnego, potrafi pracować samodzielnie, umie rozwiązywać zadania, pojawiające się w nowym dla niego kontekście, potrafi dostosowywać swoje reakcje oraz sposób wykonania zadania do sytuacji. Umie więc działać niezależnie. Autonomia oznacza bowiem umiejętność wykorzystania wiedzy i znajomości języka poza klasą, a także umiejętność działania twórczego, opartego na zdobytej wiedzy.

Przyjmuję perspektywę społeczno-kulturową i psychologiczną w podejściu do opisu autonomii uczącego się (Oxford 2003, s. 76–78). W perspektywie psychologicznej akcentowane są: motywacja, postawy wobec języka i strategie polegające na m.in. samoocenie, wyznaczaniu celów, planowaniu, samokontroli i in. (tamże, s. 84), w perspektywie społeczno-kulturowej autonomiczne uczenie się jest sytuowane w konkretnej sytuacji społecznej, a najważniejszą strategią jest monitorowanie siebie poprzez interakcje i uczenie się od innych (por. tamże, s. 87). W celu nakreślenia planu badań posłużyłam się inspirującą książką *Lessons from Good Language Learners* pod redakcją Carol Griffiths (2008), która całościowo analizuje czynniki sprzyjające sukcesowi w przyswajaniu języka. Obiektem zainteresowania badaczy stają się takie cechy uczącego się, jak: motywacja, przekonania, predyspozycje, wiek, płeć, styl, osobowość i kultura, samopoznanie oraz strategie, które wspomagają skuteczne uczenie się języka (por. Lipińska i Seretny 2006, s. 29–56).

Uczący się i lektorzy języka mogą mieć różne przekonania (np. Lamb i Reinders 2008) na temat natury i procesów najlepszych praktyk dydaktycznych. Wpływ negatywnych przekonań studentów na obniżenie motywacji uczenia się języka obcego opisuje Maciej Smuk (2018, s. 40), natomiast Hye-Yeon. Lim (2002) rozważa współzależność między motywacją, zaangażowaniem ucznia, pewnością siebie i stosunkiem otoczenia do wysiłków w poznawaniu języka. Zdaniem koreańskiej badaczki poziom opanowania języka obcego/drugiego zależy od interakcji pomiędzy indywidualną motywacją a środowiskiem edukacyjnym w konkretnym kontekście społeczno-kulturowym. H.-Y. Lim twierdzi, że motywacja, rozumiana łącznie jako wysiłek w nauce języka, chęć osiągnięcia celu i pozytywne uczucie płynące z nauki języka są najważniejszymi czynnikami w opanowaniu języka drugiego (Lim 2002, s. 91–92, por. Ushioda 2008, s. 30).

Przygotowane do wywiadu pytania otwarte (zob. *Aneks*) zostały zawczasu udostępnione studentce, by mogła je przemyśleć. Nagrania zrealizowano w lipcu 2019 roku. Szczególnie zależało mi na uzyskaniu odpowiedzi, jaki jest styl uczenia się badanej oraz jakie doświadczenia były najważniejsze w zdobywaniu kompetencji językowej i kulturowej. Pytania dotyczyły również przyswajania języka polskiego, m.in. prosiłam o samoocenę zdolności językowych, jak również

o subiektywną ocenę stopnia znajomości języka. Celem wywiadu było opisanie tzw. *selfconceptu* uczącego się, nie zaś języka studentki, dlatego odpowiedzi zostały zapisane w sposób zredagowany. W badaniu skoncentrowałam się na znalezieniu czynników psychologicznych i samorefleksji w rozwijaniu zachowań autonomicznych. W interpretacji wyników odwołuję się do takich czynników, jak: doświadczenie studentki w nauce języków, społeczno-kulturowy kontekst uczenia się i używania języka, wpływ otoczenia, motywacja, wiek, płeć i indywidualne cechy charakteru. Dane są prezentowane jako introspekcyjne wypowiedzi studentki z moim komentarzem i interpretacją.

2. Cechy indywidualne studentki

Do przeprowadzenia badań jakościowych wybrałam Jurintę, ponieważ jest osobą o wysokim stopniu samoświadomości, „posiadającą dużą zdolność do artykulacji badanych problemów” (Pilch i Bauman 2001, s. 279). Jest Litwinką studiującą polonistykę na Uniwersytecie Wileńskim razem z osobami po szkołach polskich (o strukturze studiów pisze Fedorowicz 2016, s. 111). Studentka w momencie badań (lipiec 2019) miała 22 lata, naukę polskiego rozpoczęła w wieku 20 lat. Na pierwszym roku studiów tygodniowo uczęszczała na czworo indywidualnych ćwiczeń z lektorem (128 h lektoratu w semestrze), na innych zaś zajęciach, takich jak językoznawstwo, była biernym słuchaczem ćwiczeń odbywających się po polsku, najważniejsze zaś kwestie były tłumaczone indywidualnie dla studentki na litewski w trakcie zajęć. W drugim semestrze pierwszego roku zaczęła uczęszczać na wykład z literatury współczesnej w języku polskim, od drugiego zaś roku studiów chodziła na wszystkie zajęcia razem z innymi studentami polonistyki po szkołach polskich.

Swój **język ojczysty** – litewski – Jurinta opanowała doskonale. Jest to ważne w kontekście studiów filologicznych, ponieważ zdolności do nauki języków obcych korelują ze zdolnościami do nauki języka ojczystego (za: Ranta 2009, s. 144). Studentka urodziła się i mieszkała przez 19 lat w jednojęzycznym środowisku w Koszedarach (lit. Kaišiadorys), mieście w okręgu kowieńskim, którego 96,2% mieszkańców stanowią Litwini, dlatego w dzieciństwie nie miała możliwości osłuchania się z gwarą języka polskiego używaną na Wileńszczyźnie: „Wcześniej nie miałam żadnego związku z językiem polskim, w mojej rodzinie wszyscy są Litwinami, nigdy nie znałam języka polskiego”.

Wpływ płci na osiągnięcia w nauce języków nie jest jednoznaczny. Ze względu na oczekiwania społeczno-kulturowe kształtujące młodych ludzi jako istoty płciowe wraz z podziałem ról męskich i żeńskich oraz przypisywanie im określonych cech, które powinny posiadać, uznaje się, że kobiety mają przewagę nad mężczyznami pod względem umiejętności językowych i integracji społecznej

(Nyikos 2008, s. 75). Jednak udowodniono, że typ osobowości jest ważniejszą zmienną niż płeć, mimo że kobiety są często uważane za zdolniejsze językowo od mężczyzn (tamże, s. 80).

W wypowiedzi Jurinty o literaturze polskiej chciałabym podkreślić szczególną **wrażliwość** wobec rzeczywistości, którą widzi jako kobieta:

Cóż, moje podejście do pozycji kobiety w społeczeństwie zmieniło się kardynalnie, kiedy zaczęłam czytać *Martę Orzeszkowej*. Ta książka naprawdę mnie zszokowała, więc codziennie myślę o tym, co dam dzieciom do jedzenia w przyszłości, mimo że jeszcze ich nie mam.

W ten sam wrażliwy sposób Jurinta odnosi się do innych poznawanych faktów, m.in. do nauki języka. Część badaczy twierdzi, że ekstrawertycy szybciej uczą się języka, jednak Madeline Ehrman (2008, s. 67) dochodzi do wniosku, że najlepsi studenci mają zwykle introwertyczne osobowości, przede wszystkim są intuicyjni, logiczni i precyzyjni, zdolni do oceny i samooceny. Jednak osoby zmotywowane mogą stać się dobrymi uczniami bez względu na swoją osobowość (tamże, s. 70). Badana studentka ma refleksyjną osobowość, ale jednocześnie jest emocjonalną młodą dziewczyną. Na przyswajanie nowego języka miały wpływ jej ambicje osiągnięcia bardzo dobrych wyników w nauce oraz wrażliwość. O chęci wyrażania emocji w języku polskim świadczy jej zdanie: „Mam w sobie zbyt wiele emocji, więc nigdy nie miałam problemu z ich wyrażeniem. (...) Po polsku lubię wyrażać zdziwienie, podziw”.

Studentka lubi być chwalona, szczególnie ceni słowa uznania, jeśli są wypowiedziane w języku polskim: „Nie będę ukrywała, że kiedy mówią [komplementy] po polsku, jest to przyjemniejsze niż po litewsku. Czuję się jak na skrzydłach”. Jurinta jest samokrytyczna i samodzielna w ocenie swojego języka, np.:

Mówię po polsku dość sztucznie, ponieważ nie mieszkałam w Polsce, a język ten jeszcze nie działa we mnie naturalnie. Często wyrażam swoje myśli w dość dziwny sposób, jak cudzoziemiec.

Jest to osoba chętnie zabierająca głos, ambitna, zawsze przygotowana do zajęć, zajmująca pierwsze miejsca w sali wykładowej i żywo reagująca na wypowiedzi wykładowcy.

3. Przekonania i styl uczenia się studentki

Zdaniem badaczy **przekonania** uczących się pomagają w uczeniu się lub ograniczają możliwości poznawania i używania języków (White 2009, s. 127), ponieważ nadają sens określonym działaniom, dzięki którym uczniowie radzą sobie z konkretnymi treściami i kontekstami uczenia się. Za najistotniejsze uznaje się sądy, jakie uczący się wygłaszają na temat siebie, na temat języka i nauki języków oraz

kontekstów, w których uczestniczą jako użytkownicy języków. Z narracji Jurinty wynika, że nabrała entuzjazmu do nauki języka polskiego, gdy zrozumiała, że jej wysiłek wkładany w wymawianie polskich słów jest doceniony:

Kiedy przeniosłam się do Wilna, chodziłam czasem z ciekawości do kościoła Ducha Świętego. Lubiłam obserwować liturgię po polsku. Nie ukrywam tego, czułam się dziwnie w tym kościele, ale naprawdę lubiłam słuchać pieśni, one są naprawdę wyjątkowe i bardzo piękne. Raz niby dla żartu poprosiłam organistę, aby pozwolił mi zaśpiewać psalm. Myślałam, że naprawdę będą z tego bzdury. Załadowałam tekst za pomocą tłumacza Google, nacisnęłam przycisk „zamiana tekstu na mowę” i naśladowałam dźwięki. Poszłam śpiewać i okazało się, że było całkiem dobrze. Następnym razem, gdy rozmawiałam z organistą, okazało się, że mam talent do nauki fonetyki, a to z powodu mojego dobrego słuchu muzycznego. W taki zabawny sposób odkryłam w sobie nowy talent.

Z wywiadu wynika przekonanie studentki, że w nauczaniu się języka pomaga jej słuch muzyczny, a wymowy polskiej, jej zdaniem, nauczyła się intuicyjnie poprzez **obserwację mówienia**.

Mój poziom był zerowy. Bardzo mało rozumiałam, co mówią po polsku. Mogłam tylko czytać sylabami. Świetnie wyczuwałam dźwięki spółgłosek i samogłosek w języku polskim, zwłaszcza spółgłosek miękkich, a to już jest dużym wyzwaniem w nauce tego języka. Zaczęłam mówić całkiem dobrze po pierwszych pięciu miesiącach nauki, a płynnie zaczęłam mówić po półtora roku.

Jurinta konsekwentnie przedstawia warstwę brzmieniową języka polskiego jako najbardziej atrakcyjną dla siebie. Zdolność do naśladowania (Ranta 2008, s. 149) jest czynnikiem determinującym stopień akcentu w języku obcym, co zostało uzasadnione na podstawie danych statystycznych z badań osób o najlepszych i najgorszych wynikach (za: Hinton 2013, s. 105–110). Neurolingwiści za pomocą testów behawioralnych wykazali, że umiejętność kodowania fonetycznego i empatia wpływają na zdolności wymowy oraz pomagają w uczeniu się języka (Hu et al. 2013, s. 366–376). W przypadku badanej studentki zarówno pozytywne nastawienie do nauki, empatia (wrażliwość), jak też zdolności naśladowania okazały się wspólnie ze słuchem muzycznym ważnymi czynnikami decydującymi o bardzo dobrym i szybkim opanowaniu wymowy:

Powtórzę, jestem naprawdę zafascynowana intonacją języka polskiego. Nie wszyscy tak mówią, zależy od regionu. Ale na pewno w Warszawie. Jestem zakochana w tej melodii. Kiedyś przez cały tydzień rozmawiałam po polsku, a potem zaczęłam mówić po litewsku z tą piękną polską intonacją, to moi przyjaciele bardzo się śmiali.

Jurinta bardzo dobrze zdała maturę zarówno z litewskiego, jak i z angielskiego, którego uczyła się w szkole od drugiej klasy. Jednak po dwóch latach studiów polonistycznych język polski opanowała w lepszym stopniu niż angielski. Jej styl

uczenia się zakładał świadome **unikanie wcześniej poznanego języka obcego**, by nie przeszkadzał w nauce polskiego:

Teraz znam polski znacznie lepiej. Uważam, że jest to mój pierwszy język obcy, mój drugi – to angielski. Zanim zaczęłam studiować filologię polską, dobrze mówiłam po angielsku, ale jak tylko zaczęłam uczyć się polskiego, natychmiast przestałam używać angielskiego, ponieważ nie chciałam, aby inny język obcy przeszkadzał mi w opanowaniu języka polskiego. I tak już od dwóch lat. W rezultacie mówię teraz słabo po angielsku, a ratuje mnie tylko moja piękna wymowa. Zapomniałam nawet elementarnych słów. Gdy tylko zaczynam mówić po angielsku, przychodzi mi na myśl jedynie polskie słowa. Lub kiedy muszę mówić z kimś po angielsku, nie chcący mówić coś po polsku.

Jurinta miała indywidualne zajęcia z doktorantką z Polski. Indywidualne lektoryaty z młodą osobą były bardzo pomocne, ponieważ studentka nie bała się sytuacji mówienia na zajęciach, zadawała pytania i okazywała swoje emocje. Nie podobało się jej jednak poprawianie błędów fonetycznych przez lektorkę, taką sytuację nazywa „niekomfortową”. Wszystkie inne uwagi nauczyciela zapamiętywała i **sama kontrolowała** swój język:

Rok temu moja lektorka z Polski (...) ganiła mnie za to, że nie używam przysłówka „dopiero”, a stosuję „tylko”. Odtąd uważnie obserwuję siebie, czy nie powiedziałam „tylko” zamiast „dopiero”.

Nabywanie kompetencji socjolingwistycznej i kulturowej odbywało się nie tylko na zajęciach, ale też **poza uczelnią**. Szczególnego znaczenia nabiera nauka formuł grzecznościowych i zwrotów konwencjonalnych o pewnym stopniu formuliczności:

Interesujące jest również to, jak reagują Polacy, gdy czegoś nie słyszą. Po litewsku zawsze mówiłam „Ką?” [„Co?”] w sytuacji nieoficjalnej lub „Ką sakei?” [„Co powiedziałeś?”]. Pamiętam, jak kiedyś rozmawiałam ze znajomą z Wrocławia, a ona mówi do mnie „Słucham?”. Po prostu myślałam, że tak sobie to mówi, naprawdę nie zwracałam uwagi na to, co powiedziała. Dopiero po jakimś czasie dowiedziałam się od lektorki (...), że Polacy nie mówią „Co?”, jeśli czegoś nie dosłyszczą nawet w sytuacji nieoficjalnej. Nauczyła mnie mówić: „Słucham?” lub „Proszę?”.

Fascynacji wymową ogólnopolską towarzyszy krytycyzm w stosunku do tzw. wileńskiej (gwarowej) wymowy, więc nie używa języka polskiego w rozmowie z miejscową ludnością: „Nie mówię po polsku z Polakami z Wilna, ponieważ jest to dla mnie dość nienaturalne, a z drugiej strony chcę nauczyć się języka ogólnego, a nie gwarowego”.

Na zajęciach Jurinta uczyła się polskiej etykiety, jednak najciekawsze spostrzeżenia studentki dotyczą języka używanego poza uniwersytetem. Daje się zauważyć szczególnie **wpływ polskiego środowiska kościelnego**, w którym Jurinta

często przebywała, ponieważ mieszkała przez pewien czas w domu gościnnym prowadzonym przez siostry zakonne.

Nie powiedziałabym, że już się tego nauczyłam, ale raczej zapoznałam się ze szczególnie złożonym systemem polskiej etykiety. W czysto polskich uczelniach [na uczelniach w Polsce] nie sądzę, że byłabym w stanie odpowiednio komunikować się z wykładowcami lub profesorami, ponieważ wszystkie zwroty i składnia w języku oficjalnym są znacznie bardziej złożone niż w moim języku ojczystym. Litwini są pod tym względem znacznie prostsi. Komunikacja z polskimi księżmi lub zakonnicami jest dla mnie dość skomplikowana. Intuicyjnie zawsze zwracam się „pan/pani”, chociaż nikt nie rozmawia tak z duchownymi. Na Litwie witamy się z zakonnicami i kapłanami „Garbė Jėzui Kristui” [lit. „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus”], po polsku nauczyłam się już mówić „Szczęść Boże”. Kiedy tak się witam, a zdarza się to dość rzadko, to czuję się dość nieswojo, ale jednocześnie bardzo się cieszę, że udało się, przywitałam się z polskim księdzem. Najdziwniejsze było to, że w polskiej liturgii mszy św. po homilii zawsze mówi się „Panie Boże zapłać”. Prawdę mówiąc, dopiero niedawno się nauczyłam tego. (...) Nie mówimy tego w liturgii litewskiej i zwrot wydaje się archaiczny.

Poznanie języka polskiego w Wilnie jest związane z możliwością mówienia w tym języku w kościele, jest to sfera społeczna, gdzie równoprawnie funkcjonuje język litewski i polski. Po polsku również rozmawiają ze studentami wykładowcy z Centrum Polonistycznego, zarówno na zajęciach, jak też w trakcie przerw, na zebraniach, spotkaniach świątecznych i wyjazdach integracyjnych, po polsku odbywa się też komunikacja mailowa. Są to dodatkowe możliwości stosowania języka polskiego na co dzień w kontaktach nieoficjalnych i oficjalnych.

Jurinta zwraca uwagę na szczególne różnice rejestru oficjalnego i nieoficjalnego, akcentuje podział na język codzienny i język akademicki, co znajduje potwierdzenie w zapisie doświadczenia innych uczących się (Lim 2002, s. 101)¹:

Na ulicy wśród zwykłych ludzi fascynuje mnie intonacja języka polskiego, czasem jest zabawna i piękna. Najbardziej zaskakuje mnie skomplikowany sposób komunikacji polskiego środowiska akademickiego. Czasami jest to nawet denerwujące, ponieważ wydaje się, że trudno jest rozmawiać w tak wyszukany sposób.

Samoocena trudności w przyswajaniu języka świadczy o dużej samoświadomości studentki, która komentuje używanie wyrażen pragmatycznych właściwych kulturze polskiej, nieznanymi zaś w litewskiej. Poza tym studentka zwraca

¹ Por. Lim 2002, s. 101: „What I did discover was that there were really two English languages here. One was for daily use among friends and acquaintances. The other was a more academic language in my work and study setting” [ang. „Odkryłam, że były tu tak naprawdę dwa języki angielskie. Jeden służył do codziennych kontaktów z przyjaciółmi i znajomymi. Drugi zaś był bardziej akademicki, używałam go w pracy i na studiach”].

uwagę na konieczność kształcenia kompetencji gramatycznej i leksykalnej w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych:

Powiedziałabym, że najtrudniej było przyzwycząć się do struktur z „pan”, „pani”, „panowie”, „panie”, „państwo”. I że obok nich musi wystąpić trzecia osoba. Jest jeszcze dużo konstrukcji, których dotychczas nie umiem. Najtrudniejsze są dla mnie konstrukcje przyimkowe, nie sposób nauczyć się ich bez przebywania i zamieszkania w Polsce. Nie znam zbyt dużo czasowników ruchu.

W uczeniu się języka bardzo ważne stają się doświadczenia społeczne, krytyczny lub aprobujący stosunek otoczenia do poznawanego języka. H.-Y. Lim (2002, s. 100) pisze o frustracji podczas nauki języka i szczególnej roli wsparcia od przyjaciół i rodziców. Wsparcie bliskich było istotne również dla Jurinty, gdy odczuwała trudności w uczeniu się języka:

Od swoich znajomych doświadczałam tylko wsparcia i potwierdzenia, że dobrze jest znać język polski. Nieraz chciałam rzucić studia, ponieważ były trudne, a kiedy szukałam pocieszenia u znajomych, to mi zawsze odpowiadali, że dobrze jest znać język polski.

4. Ocena strategii uczenia się języków

Strategie uczenia się języków są rozumiane jako działania świadomie wybierane przez uczniów w celu zarządzania ich własną nauką języków (Griffiths 2008, s. 87). R. Oxford (2017, s. 14–17) zestawia 33 definicje strategii uczenia się, w podsumowaniu (tamże, s. 48) opracowuje uniwersalną definicję strategii rozumianą jako złożoność i dynamiczność świadomych myśli i zachowań wykorzystywanych przez uczących się w określonych kontekstach w celu wykonywania zadań językowych i zwiększenia biegłości językowej. Z badań statystycznych przeprowadzonych przez C. Griffiths (2008, s. 89) wynika, że lepsi uczniowie deklarują stosowanie większej liczby strategii uczenia się języków niż słabsi uczniowie. Wśród najczęstszych badaczka wymienia:

odrabianie pracy domowej, uczenie się od nauczyciela, nauka w środowisku naturalnym, czytanie książek, korzystanie z komputera, oglądanie telewizji, słuchanie piosenek, korzystanie z gier do nauki języków, pisanie listów, rozmowa z innymi studentami, korzystanie ze słownika, czytanie gazet, nauka gramatyki, świadome uczenie się nowego słownictwa, prowadzenie zeszytu do nauki języków, rozmowa z rodzimymi użytkownikami, notowanie języka używanego w środowisku, kontrolowanie planu w celu nauki języka, nie przejmowanie się błędami, próbowanie myślenia w języku docelowym, słuchanie rodzimych użytkowników, uczenie się na błędach, poświęcanie dużej ilości czasu na naukę języka. (Griffiths 2008, s. 89)

Rebecca Oxford (2017, s. 163) podkreśla, że w rzeczywistości wszystkie strategie uczenia się i używania języka (kognitywne, afektywne, społeczne i motywacyjne) współdziałają, jednakże z analizy wywiadu z Jurintą wynika, że strategie kognitywne uczenia się języka były bardzo przydatne. Na temat nauki struktur gramatycznych i leksyki z podręcznika oraz korzystania ze słownika studentka mówi:

Jest to nieunikniony sposób podczas nauki każdego języka obcego, ale bardzo ważne jest, aby połączyć go później z praktyką. Na przykład, kiedy uczysz się jakiegoś przypadku, należy wciągnąć go do tekstu i zapamiętać ten tekst. To bardzo, bardzo skuteczna metoda.

Studentka używała dwujęzycznego słownika na zajęciach i poza nimi, korzystała również ze słowników internetowych jednojęzycznych oraz za pomocą telefonu komórkowego sprawdzała w tłumaczu Google odpowiedniki wyrazu polskiego. Taki sposób uczenia się nowych słów był zaakceptowany również przez wykładowców. Mimo bardzo dobrych relacji łączących Jurintę ze wszystkimi lektorami z Centrum Polonistycznego studentka nie odbierała atmosfery zajęć jako relaksującej oraz nie uznaje lektoratów za najważniejszą strategię w poznawaniu języka:

Rozmowa z wykładowcą była dość trudna, przynajmniej dla mnie. Trudno jest się odprężyć, ponieważ nadal zdajesz sobie sprawę, że człowiek siedzący przed tobą jest wykładowcą. Osoba prowadząca moje wykłady bardzo często korygowała moje błędy, a po tych poprawkach zbyt trudno jest poprawić każdy błąd, ponieważ jest ich sporo. Komunikacja z lektorem pomaga, ale polecam wybranie zwykłego użytkownika mówiącego w języku ojczystym.

Jest to ważne stwierdzenie dla mnie jako wykładowcy, by dostosowywać swój styl uczenia do osobowości studenta o postawie autonomicznej i wykorzystywać potencjał osobowości uczącego się. Zindywidualizowanie wymagań na lektoratach jest uzależnione od wielu czynników, w tym od osiągnięć przewidzianych w programie studiów². Odpowiedzi studentki wyrażają przekonanie, że bez samodzielnego wysiłku nauczenie się języka polskiego nie byłoby możliwe, sama zaś Jurinta dąży do doskonalenia swoich umiejętności językowych w naturalnym środowisku w Polsce³. Najlepiej ocenia strategię naturalnego uczenia się języka poza uniwersytetem poprzez interakcje z *native speakerami*:

² Choć w niniejszym badaniu nie zakładano oceniania poziomu kompetencji wg skali Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego, to należy zaznaczyć, że po czwartym semestrze studentka rozwiązywała zadania z podręcznika przeznaczonego dla poziomu C1, podczas gdy program zakładał osiągnięcie poziomu B2.

³ W semestrze zimowym roku akad. 2019/2020 studentka wyjechała w ramach wymiany studenckiej Erasmus+ na studia na Uniwersytecie Warszawskim.

Ta metoda była dla mnie najbardziej użyteczna. Znalazłam znajomych w Internecie i próbowałam z nimi rozmawiać. Słuchałam codziennie polskiego radia przez słuchawki, aby przyzwyczać się do języka, często rozmawiałam z Polakami za pośrednictwem Messengera.

W trakcie wywiadu ujawniła się świadomość badanej, że kontroluje swój proces poznawania języka. Sama studentka podkreślała bardzo konsekwentny i samodzielną sposób przyswajania właśnie języka polskiego, mimo że w społeczeństwie litewskim język angielski jest uznany za bardziej prestiżowy⁴:

Podczas dwóch lat nauki polskiego używałam go przez cały dzień, język polski – na wykładach, w aplikacji Messenger, w mojej muzyce, w pracy domowej. Unikałam czytania po litewsku. Teraz mogę powiedzieć, że język polski jest dla mnie łatwiejszy niż angielski. Jest bardziej zbliżony do składni litewskiej. (...) Prestiż języka angielskiego w społeczeństwie nie ma dla mnie znaczenia. Przeważnie nadal czytam po polsku.

Zdaniem studentki korzystanie z programów typu Duolingo może być pomocne tylko dla uczących się języka „od zera”. Najbardziej sobie ceni materiały do nauki języka polskiego przygotowane przez Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, z których korzystała na początku studiów:

Kiedyś próbowałam nauczyć się przez Doulingo, ale teraz myślę, że to tylko gra dla dzieci. Niewiele uczyłam się przez Internet. Chociaż bardzo podobały mi się aplikacje [do nauki], gdy dopiero zaczynałam uczyć się języka polskiego. Filmy *Polski z Anią* udostępnione przez Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego mają gramatyczne wskazówki, bardzo interesujące, bardzo szczegółowe, są idealne dla początkujących, ponieważ wykładowca mówi powoli i używa dość łatwego języka.

O roli innych mediów mówi:

Jak powiedziałam, rola radia jest bardzo ważna. To świetny sposób na słuchanie i ćwiczenie języka obcego przez cały dzień. Rola telewizji jest również ważna, ale nie korzystałam z niej sama, ponieważ nie oglądałam telewizji, wolałam oglądać różne filmy tematyczne na Youtube, które mnie interesowały.

Lektoraty z języka polskiego oraz kontakt z językiem polskim poza murami uniwersyteckimi przyniosły pożądaną efekt:

Podmiotowość ucznia sprawia, że rezultat nauki jest zależny w głównej mierze od niego samego i jakości interakcji, w jakie wchodzi. Takie podejście jest kompatybilne z autonomizacją procesu nauki języka w kształceniu zinstytucjonalizowanym (Lankiewicz 2018, s. 103).

⁴ Język polski nie jest uznawany za prestiżowy na Litwie zarówno przez Polaków litewskich, jak też przez Litwinów (Geben i Ramonienė 2015, s. 253).

Zakończenie

W artykule został omówiony pomyślny sposób uczenia się studentki zagranicznej polonistyki, która prezentuje postawę autonomiczną w wyborze metod uczenia się języka polskiego jako obcego. Jurinta jest świadoma faktu, że łatwo uczy się języków obcych ze względu na pewne zdolności muzyczne, poza tym studentka ma doświadczenie w nauce języków, umie samodzielnie znaleźć i przyswoić informacje, a następnie połączyć wiedzę teoretyczną z praktyką (np. „kiedy uczysz się jakiegoś przypadku, należy wciągnąć go do tekstu i zapamiętać ten tekst”), potrafi ocenić, które ze stosowanych strategii nauki języka obcego są dla niej najbardziej odpowiednie. Z wywiadu wynika samoświadomość studentki w kierowaniu procesem poznawania słów, konstrukcji gramatycznych i znaczeń kulturowych. Nauka języka polskiego badanej studentki opierała się na kombinacji zajęć z lektorem na uniwersytecie, ekspozycji na język docelowy w mediach i interakcji z językiem docelowym poza sformalizowaną sytuacją nauczania. Instrukcje pobierane na lektoratach stanowiły element oceny krytycznej języka studentki i zmuszały ją do pokonywania trudności. Nauka formalna nie jest odbierana przez nią jako najbardziej motywująca strategia do poznawania języka. Zaprezentowaną subiektywną ocenę strategii uczenia się można postrzegać jako przykład postawy autonomicznej.

Zebrane dane jakościowe sugerują specyficzny kontekst uczenia się języka polskiego jako obcego w Wilnie, gdzie można używać go również poza uczelnią, np. w kościele. Jest to wyjątkowa sytuacja w uczeniu się języka obcego jako obcego, ponieważ część społeczności, w której się mieszka, mówi polszczyzną regionalną. Cechą charakterystyczną Jurinty jest krytyczny stosunek do odmiany gwarowej oraz szczególnie wrażliwość na wszelkie uwagi dotyczące poprawności. Studium przypadku nie pozwala na ogólne wnioski z procesu przyswajania języka, jednak warto kolejny raz podkreślić, że autonomiczna postawa uczącego się, przede wszystkim wewnętrzna motywacja i autentyczne pragnienie nauczenia się, wpływa na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego.

Bibliografia

- Ehrman, M. (2008). Personality and good language learners. W: C. Griffiths (red.), *Lessons from Good Language Learners* (61–72). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511497667.007.
- Fedorowicz, I. (2016). „Filologia kłopotliwej mniejszości”. Wczoraj i dzisiaj polonistyki na Uniwersytecie Wileńskim, *Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy* 16, 103–117. Pozyskano z <http://www.snpl.lt/Rocznik/16/R.16.103-117.pdf> [data dostępu: 23.09.2019].

- Geben, K., Ramonienė, M. (2015). Language use and self-identification: The case of Lithuanian Poles, *Sociolinguistic Studies*, Vol. 9.2–9.3, 243–267. DOI: 10.1558/sols.v9i2.26387.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. W: C. Griffiths (red.), *Lessons from Good Language Learners* (83–98). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511497667.009.
- Hinton, M. (2013). An Aptitude for Speech: The Importance of Mimicry Ability in Foreign Language Pronunciation. W: E. Waniek-Klimczak, L.R. Shockey (red.), *Teaching and Researching English Accents in Native and Non-native Speakers, Second Language Learning and Teaching* (105–110). Berlin–Heidelberg : Springer-Verlag. DOI: 10.1007/978-3-642-24019-5_8.
- Hu, X., Ackermann, H., Martin, J.A., Erb, M., Winkler, S., Reiterer, S.M. (2013). Language aptitude for pronunciation in advanced second language (L2) learners: behavioural predictors and neural substrates, *Brain and Language*, 127 (3), 366–376.
- Lankiewicz, H. (2018). Sukces w nauce języka obcego w świetle podejścia ekologicznego, *Applied Linguistic Papers*, 25/1, 99–115. Pozyskano z [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Applied_Linguistic_Papers/Applied_Linguistic_Papers-r2018-t25-n1-s99-115/Applied_Linguistic_Papers-r2018-t25-n1-s99-115.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Applied_Linguistic_Papers/Applied_Linguistic_Papers-r2018-t25-n1/Applied_Linguistic_Papers-r2018-t25-n1-s99-115/Applied_Linguistic_Papers-r2018-t25-n1-s99-115.pdf) [data dostępu 23.09.2019].
- Lim, H.-Y. (2002). The interaction of motivation, perception and environment: one EFL learner's experience, *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 91–106.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2006). Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (29–56). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Martinez, H. (2008). The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy. W: T. Lamb, H. Reinders (red.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and response*, AILA, *Applied Linguistics Series* 1, 103–124. DOI.org/10.1075/aals.1.11mar.
- Nyikos, M. (2008). Gender and good language learners. W: C. Griffiths (red.), *Lessons from Good Language Learners* (73–82). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511497667.008.
- Pawłowska, A. (2008). Rola błędu językowego w rozwijaniu samooceny i motywacja uczących się, *Philologica Wratislaviensia: Acta et Studia*, vol. 2.2. Pozyskano z https://www.wsf.edu.pl/upload_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%202.pdf, [data dostępu: 23.09.2019].
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo akademickie Żak.
- Oxford, R.L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. W: D. Pal-freyman, R.C. Smith (ed.), *Learner autonomy across cultures* (75–91). Hampshire–New York: Palgrave Macmillan.

- Oxford, R.L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. London–New York: Routledge.
- Ranta, L. (2008). Aptitude and good language learners. W: C. Griffiths (red.), *Lessons from Good Language Learners* (142–156). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511497667.014.
- Seretny, A. (2006). Autonomia uczącego się – wprowadzenie do zagadnienia. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (99–113). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Smuk, M. (2018). Przekonania hamulcem innowacyjnego myślenia, *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 50/1, 29–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/n.2018.50.1.3>.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. W: C. Griffiths (red.), *Lessons from Good Language Learners* (19–34). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511497667.004.
- White, C. (2008). Beliefs and good language learners. W: C. Griffiths (red.), *Lessons from Good Language Learners* (121–130). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511497667.012.

STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje studium przypadku studentki poznającej język polski od podstaw na polonistyce Uniwersytetu Wileńskiego. Stanowi ono opis jej przekonań i postaw wobec poznawanego języka oraz strategii uczenia się, które korelują z udanym nabyciem języka polskiego jako obcego. Dane jakościowe były zebrane za pomocą ankiety zawierającej pytania otwarte i wywiadu narracyjnego, a także obserwacji uczestniczącej. Celem ankiety było ujawnienie związku pomiędzy dobrymi osiągnięciami w nauce języka a przekonaniami studentki na temat metod i technik uczenia się języka. Jednym z podstawowych i najbardziej powszechnie uznawanych ograniczeń badań przypadku jest brak uogólnienia, ale należy mieć nadzieję, że wyniki te przyczynią się do lepszego zrozumienia korelacji między postawą autonomiczną uczącego się a udanym nabyciem nowego języka i kultury.

Aneks

Pytania otwarte wykorzystane w wywiadzie.

Pani Jurinto, każdy język jest fascynujący, ale z Panią poznałyśmy się akurat na polonistyce, którą Pani wybrała w roku 2017 jako osoba ucząca się języka polskiego od podstaw. Chcę opisać Pani sposób uczenia się języka polskiego. Wszystkie pytania dotyczą konkretnie Pani doświadczeń, nawet jeśli one nie są zgodne z tym, czego można oczekiwać od studenta.

1. Czy może Pani opisać swój początek znajomości z językiem polskim? Jaki był stosunek do języka polskiego i skąd wynikała chęć poznania danego języka?
2. Jaki był poziom znajomości języka na początku studiów (zdaniem Pani) i kiedy zaczęła Pani płynnie mówić po polsku?
3. Jakie słowa czy konstrukcje były najtrudniejsze w zrozumieniu i przełożeniu na doświadczenie w języku litewskim?
4. Czy są takie błędy językowe, które Pani dostrzega u siebie i sama siebie poprawia? Na czym polegają?
5. Jakie różnice kulturowe dostrzega Pani, ucząc się języka polskiego?
6. Czy może Pani wyrażać emocje w języku polskim równie ekspresywnie jak w języku litewskim?
7. Czy jakieś konwencje językowo-kulturowe związane z użyciem języka polskiego Panią dziwią?
8. Czy grzeczność językowa w języku polskim i litewskim różni się w Pani odczuciu?
9. Gdyby Pani porównywała poziom znajomości polskiego i angielskiego, to który z języków Pani zna lepiej?
10. Co było najbardziej przydatne w doskonaleniu znajomości języka polskiego?
11. Czy może Pani ocenić wymienione niżej strategie uczenia się? Które były najbardziej przydatne dla Pani?
 - a. nauka struktur gramatycznych i leksyki z podręcznika
 - b. czytanie literatury pięknej
 - c. czytanie tekstów w Internecie, tekstów publicystycznych
 - d. interakcja z lektorami i wykładowcami na zajęciach
 - e. kontakt z językiem poza uniwersytetem, uczenie się naturalne poprzez rozmowę
12. Jaka jest, zdaniem Pani, rola Internetu (radia, telewizji) w samodzielnym uczeniu się języka polskiego?

KINGA GEBEN

Taikomosios kalbotyros institutas

Filologijos fakultetas

Vilniaus universitetas

Universiteto g. 5

LT-01513, Vilnius, Litwa