

Magdalena Walenta

Rozprawa doktorska pt.

**FORM-FUNCTION MAPPING IN CONTENT-BASED LANGUAGE TEACHING
A STUDY OF INTERLANGUAGE RESTRUCTURING**

przygotowana w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego
pod kierunkiem Prof. UW dr hab. Romualda Gozdawa-Gołębiowskiego, Warszawa 2017.

AUTOREFERAT

Prezentowana rozprawa doktorska ma na celu skonstruowanie oraz empiryczne zweryfikowanie *modelu powiązań formalno-funkcjonalnych* (ang. *form-function mapping model, FFM*), stanowiącego próbę nauczania form językowych *poprzez* ich powiązanie z treścią przedmiotową.

Zakładam, iż model FFM może przyczynić się do zrównoważenia korzyści językowych oraz przedmiotowych w *nauczaniu języka poprzez treść* (ang. *content-based language teaching, CBLT*, np. Met, 1999; Richards i Rodgers, 2001). W szczególności, model może przyczynić się do restrukturyzacji interjęzyka dorosłego ucznia. Jednocześnie – poprzez nadanie morfo-składni roli nośnika *treści przedmiotowych* – pozostanie on w zgodzie z metodologią CBLT, bazującą na naturalnym przyswajaniu języka poprzez zaangażowanie w treści przedmiotowe (np. Krashen i Terrell, 1983; Met, 1999).

Wobec relatywnego braku skutecznych modeli nauczania gramatyki kompatybilnych z założeniami kształcenia CBLT (np. Cammarata i Tedick, 2012; Gozdawa-Gołębiowski, 2010; Lyster, 2007), zakładam, iż model FFM może znaleźć szersze zastosowanie w metodzie CBLT i jej pochodnych.

Rozprawa podzielona jest na dwie części. *Część teoretyczna* stopniowo buduje model FFM. Punktem wyjścia do rozważań jest przegląd teorii oraz metod z zakresu akwizycji/nauczania języka drugiego/obcego. Biorąc pod uwagę fiasko formalnych metod nauczania języka, oraz znikomy wpływ metod czysto funkcjonalnych na rozwój kompetencji morfo-składniowej ucznia, zauważa się potrzebę ich łączenia (np. Kumaravadeivelu, 2006; Larsen-Freeman, 2003; Long i Robinson, 1998; Pawlak, 2006). Jak wykazują badania empiryczne (np. Benati i Lee, 2010; Doughty, 1991; Lightbown i Spada, 1990), metody pośrednie zapewniają bardziej zrównoważony rozwój kompetencji komunikacyjnej *oraz* językowej ucznia i, tym samym, pełniej odzwierciedlają jego zróżnicowane potrzeby (por. Byram, 2010; Gozdawa-Gołębiowski, 2013; Komorowska, 2004).

Jak wykazuję w dalszej części rozprawy, metoda CBLT wpisuje się w powyższy nurt, zakładając fuzję edukacji językowej oraz przedmiotowej (np. Coyle, Hood i Marsch, 2010). Tak

rozumiana integracja znajduje poparcie w szeregu teorii, oraz badań, z zakresu akwizycji języka drugiego (np. Krashen, 1993; Swain, 2014), jak i w ogólnych teoriach poznawczych (np. Anderson, 2004; Vygotsky, 1986; Westhoff, 2004).

Jednocześnie, CBLT, w obrębie kompetencji językowej ucznia prowadzi, przede wszystkim, do rozwijania słownictwa, przy pominięciu morfo-składni (np. Genesee, 1994; Lyster, 2007; Swain, 1985). Przyczyn zaistniałej sytuacji upatruje się w predyspozycjach poznawczych ucznia – przedkładających warstwę znaczeniową przekazu nad jego warstwę formalną, rzadko kluczową dla treści (Benati i Lee, 2010; Skehan, 1998; Sperber i Wilson, 2004). Predyspozycjom tym, dodatkowo, sprzyjają techniki nauczania charakterystyczne dla CBLT, nastawione na nauczanie słownictwa oraz pozostawiające uczniowi niewiele okazji do formułowaniu złożonych wypowiedzi (Dalton-Puffer, 2007; Lyster, 2007).

Wobec powyższego, istnieje potrzeba poszukiwania technik pełniejszej integracji aspektów językowych oraz pozajęzykowych w obrębie CBLT (np. Cammarata i Tedick, 2012; Gozdawa-Gołębiowski, 2010; Lyster, 2007). Wspólnym mianownikiem dla nowatorskich pomysłów jest w tym względzie poszukiwanie sposobów podkreślania *zależności* pomiędzy językiem a treściami przedmiotowymi (np. Gajo, 2014; Lyster, 2007; Swain, 2014).

Powyższe rozważania stanowią punkt wyjścia dla proponowanego przeze mnie modelu FFM. Model – bazując na psycholingwistycznej analizie procesu restrukturyzacji (np. Braidı, 1999; Ellis, 2009; Richards, 2002; Skehan, 1998) – stawia hipotezę, iż zwrócenie uwagi ucznia na formę językową może nastąpić *poprzez* jego naturalne zainteresowanie treściami przedmiotowymi.

Tak rozumiane połączenie formy i treści nawiązuje do metody nauczania poprzez przetwarzanie danych językowych (ang. *processing instruction*, np. VanPatten, 1996). Według jej założeń, odpowiednio skonstruowane dane progowe (ang. *structured input*) – w których zrozumienie treści warunkowane jest ich *powiązaniem* z formą językową (ang. *form-meaning mapping*) – skutkuje *internalizacją* formy i – w konsekwencji – prowadzić może do restrukturyzacji interjęzyka. Jak wykazują badania empiryczne (np. Benati i Lee, 2010), *structured input* może prowadzić do trwałego opanowania materiału gramatycznego, również w spontanicznej produkcji językowej, oraz przyswajania form gramatycznych *wykraczających* poza interwencję pedagogiczną (tzw. efekt transferu uczenia się, np. Farley, 2004). Te ostatnie – świadcząc o automatyzacji *oraz* reorganizacji wiedzy językowej – stanowią silny wskaźnik restrukturyzacji (Braidı, 1999; Erlam i in., 2009; Richards, 2002). Dodatkowo, zauważa się możliwość wzmocnienia efektu danych progowych poprzez odpowiednio modelowane dane wyjściowe (ang. *structured output*, np. Lee i Benati, 2009; Morgan-Short i Bowden, 2006).

Powyższe teorie, w powiązaniu z zapotrzebowaniem na nowatorskie formy nauczania gramatyki w CBLT – współgrające z nieinterwencyjnym charakterem metody, a jednocześnie gwarantujące rozwój komponentu morfo-składniowego – zaowocowały ideą *wzmocnienia* danych progowych oraz wyjściowych o element *treści przedmiotowych*. Pomysł znalazł praktyczne odzwierciedlenie w proponowanych przeze mnie narzędziach dydaktycznych zwanych, odpowiednio, *content-based structured input* (CBSI) oraz *content-based structured output* (CBSO).

Wiązanie treści i formy, stanowiące o sukcesie metody przetwarzania danych, niejednokrotnie opiera się na treściach *przypadkowych*, często oczywistych bądź nieistotnych dla ucznia (Benati i Lee, 2010; Dyson, 2010). W przypadku CBSI/CBSO angażowana jest natomiast *zglobiana przez ucznia wiedza przedmiotowa*, istotna dla niego i, tym samym, internalizowana przez jego system (por. np. Sperber i Wilson, 2004). Z jednej strony gwarantuje to zgodność narzędzi CBSI/CBSO z nieinterwencyjnym charakterem nauczania języka *poprzez treść*. Z drugiej strony, *warunkując* dostęp do treści przedmiotowych poprzez analizę aspektów morfo-składniowych, prowadzić powinno do bezkolizyjnego wprowadzenia formy do systemu ucznia, a w rezultacie do restrukturyzacji interjęzyka.

Zakładam, iż model FFM, za pośrednictwem narzędzi CBSI/CBSO, może przyczynić się do wielopłaszczyznowego łączenia aspektów językowych oraz pozajęzykowych w kształceniu CBLT, podkreślając współzależność języka i treści przedmiotowych w procesie *uczenia się*, w zdobywanej *wiedzy*, oraz w realizowanych *celach* dydaktycznych.

Część empiryczna rozprawy poświęcona jest opisowi badania empirycznego przeprowadzonego w celu weryfikacji założeń modelu FFM. W szczególności, zbadalam wpływ narzędzi CBSI/CBSO na restrukturyzację interjęzyka dorosłego ucznia w kształceniu CBLT. Porównalam również skuteczność modelu z tradycyjną metodą nauczania gramatyki (opierającą się na procedurze P-P-P, ang. *presentation-practice-production*), oraz metodą implicytną (zwiększającą występowanie nauczanych form w danych progowych, ang. *input flooding*, np. Ellis, 2002), w analogicznym kontekście. Dodatkowo, przeprowadziłam w grupie badawczej ankietę ewaluacyjną, mającą na celu zbadanie postaw respondentów wobec nauczania gramatyki na kursach CBLT, jak również ich opinii na temat proponowanych ćwiczeń CBSI.

Badana próba objęła 82 dorosłych uczniów języka angielskiego na poziomie samodzielności językowej wyższym (B2), w tym 63 studentów Politechniki Warszawskiej, oraz 19 absolwentów Politechniki Warszawskiej (poniżej 35 roku życia).

Rezultaty badania pokazały, iż model FFM, zoperacjonalizowany jako zadania typu CBSI oraz CBSO, prowadzi do statystycznie istotnych oraz długoterminowych korzyści w obrębie nauczanych aspektów gramatycznych, zarówno strukturalnych, jak i leksykalnych. Korzystny

wpływ metody zaobserwowano dla *wszystkich* rodzajów zadań testowych, to jest spontanicznej i kontrolowanej produkcji językowej, oraz recepcji językowej. Zaobserwowano również statystycznie istotny wzrost kompetencji językowej dla kontekstu oraz form *nieobjętych* interwencją pedagogiczną (tzw. efekt transferu uczenia się) – stanowiący, jak już wspomniano, silny wskaźnik restrukturyzacji (np. Erlam i in., 2009).

Wyniki pokazały również, iż korzyści płynące z modelu FFM są istotnie większe niż korzyści obserwowane dla metody tradycyjnej oraz implicytnej. Dla metody tradycyjnej, zaobserwowano powtarzający się schemat krótkoterminowych korzyści oraz ich statystycznie istotny spadek (mierzony testem dystansowym). Nie zaobserwowano efektu transferu uczenia się. Wyniki te zdają się potwierdzać, iż automatyzacja z pominięciem uświadomienia prawidłowości systemowych *nie* prowadzi do restrukturyzacji (por. DeKeyser, 1998; Richards, 2002). Metoda implicytna, natomiast, nie przyniosła żadnych korzyści w obrębie aspektów strukturalnych oraz form nienauczanych. Jednocześnie, przyniosła statystycznie istotne korzyści w obrębie aspektów leksykalnych (mierzonych zadaniami na recepcję językową), co może wskazywać na wpływ frekwencji form w danych progowych na leksykalny – ale *nie* strukturalny – komponent interjęzyka (por. Skehan, 1998; Yu, 2013).

Wyniki ankiety ewaluacyjnej wykazały, iż dorośli uczniowie kursów CBLT oczekują (obok aspektów przedmiotowych oraz leksykalnych) nauczania gramatyki (ponad 80 proc. respondentów), równocześnie podkreślając (ponad 75 proc. respondentów) potrzebę osadzenia jej w treściach przedmiotowych. Ostatnia tendencja znalazła odzwierciedlenie w pozytywnej korelacji pomiędzy identyfikowaniem gramatyki z komunikacją, a wyrażaną potrzebą włączania jej w kursy CBLT. Powyższe tendencje mogą tłumaczyć *zdecydowanie* pozytywny (ponad 96 proc. respondentów) odbiór ćwiczeń typu CBSI przez uczestników badania, postrzeganych przez nich jako amalgamat treści przedmiotowych, gramatycznych i leksykalnych.

Podsumowując, badanie empiryczne – choć niepozbawione ograniczeń – potwierdziło nadrzędną hipotezę badawczą rozprawy, tj. pozytywny wpływ metody FFM (w odróżnieniu od metody tradycyjnej i implicytnej) na restrukturyzację interjęzyka dorosłego ucznia w kształceniu CBLT, jak również kompatybilność modelu – w kontekście potrzeb oraz przekonań ucznia – z tymże kształceniem. Tym samym, badanie zdaje się dowodzić, iż model FFM może przyczynić się do *pełniejszej* integracji aspektów językowych (formalnych) oraz pozajęzykowych (funkcjonalnych) w metodologii CBLT a, co za tym idzie, lepszego wykorzystanie jej niepodważalnego potencjału.