

Agnieszka Król-Markefka

Uniwersytet Jagielloński

**„A” I „THE” DLA UCZNIÓW
Z WYOBRAŹNIĄ – EFEKTY
ZASTOSOWANIA GRAMATYKI
KOGNITYWNEJ W KLASIE**

**„A” and „the” for students with imagination:
the effects of applying cognitive grammar in the classroom.**

The article presents the results of a quasi-experiment, whose aim was to verify the hypothesis about the advantages of grammatical instruction based on cognitive linguistics principles. Two groups of students took part in a series of lessons, undergoing treatment based either on standard or on cognitive rules concerning the use of English articles. The outcomes of the study demonstrate that although both types of instruction brought positive effects immediately after the treatment, the cognitive group outperformed the traditional group on delayed posttesting.

1. Wstęp

Niniejszy artykuł ma na celu zweryfikowanie hipotezy o korzyściach płynących z zastosowania reguł opartych na językoznawstwie kognitywnym w nauczaniu gramatyki angielskiej, a dokładnie przedimka określonego *the* i nieokreślonego *a*. Mimo tego, że ciągle kwestią niezbadaną pozostaje zagadnienie relacji pomiędzy przyswajaniem gramatyki języka obcego a znajomością reguł, szereg badań naukowych jak i praktyka pedagogiczna wskazują że wiedza metajęzykowa, przynajmniej dla niektórych struktur, ma pozytywny wpływ na postępy w biegłości (cf. Norris and Ortega 2000). Korzystny wpływ formalnego nauczania zasad gramatyki jest szczególnie widoczny w przypadku struktur takich jak przedimki – wydaje się, że właściwie niemożliwe jest opanowanie poprawnego stosowania struktur kontrastywnych, mało wyrazistych i semantycznie oraz pragmatycznie skomplikowanych bez zaznajomienia się choćby z podstawowymi zasadami ich użycia (Perdue 1993).

Kwestią, nad którą chciałabym się obecnie zastanowić jest pytanie dlaczego niemożliwe wydaje się przyswojenie tej struktury także z pomocą często bardzo precyzyjnych i rozbudowanych reguł jakie prezentowanie są w materiałach pedagogicznych. Jedną z odpowiedzi na to pytanie jest hipoteza, że owe problemy w omawianym przypadku przynajmniej w pewnym stopniu można przypisać samym regułom. Wydaje się bowiem, że zasady dotyczące użycia przedimków (a także innych struktur gramatycznych) są trudne do zapamiętania i mylące, co oczywiście negatywnie wpływa na ich poprawne używanie (c.f. Król-Markefka 2007).

Z gramatyk pedagogicznych i powszechnie używanych podręczników (np. Swan and Walter 1997, Murphy 2004, Eastwood 2005) znane są reguły takie jak:

- i) *a* używamy przed rzeczownikami w liczbie pojedynczej, w liczbie mnogiej nie używany przedimka nieokreślonego *a*,
- ii) *a* używamy, gdy mówimy o czymś po raz pierwszy,
- iii) *a* używamy przed nazwami zawodów po czasownikach *to be*, *to become* itd.,
- iv) *the* używamy, gdy mówimy o czymś konkretnym, wyjątkowym, np. *the Sun*,
- v) *the* używamy kiedy już o czymś wspominaliśmy,
- vi) *the* stosujemy jeżeli przed rzeczownikiem jest przymiotnik w stopniu najwyższym lub gdy po rzeczowniku występuje zdanie względne określające dany rzeczownik.

Długa lista reguł, wśród których prawie do każdej załączona jest uwaga dotycząca wyjątków, zawiera mieszankę informacji bądź o treści semantycznej rzeczownika (np. *the sun*), bądź o kontekście sytuacyjnym (wspomniane pierwszy raz) bądź też o formie gramatycznej danej frazy (atrybuty, liczba). Reguły tego typu nie dają jasności co do tego, czemu służą przedimki i jak modyfikują znaczenie danej frazy rzeczownikowej. W konsekwencji, wśród uczniów panuje przekonanie, że nie warto uczyć się reguł, gdyż łatwiej nauczyć się używać przedimków „na wycucie” lub że przedimki (tudzież cała gramatyka) nie jest potrzebna, żeby umieć się efektywnie porozumiewać. Jednym z dowodów na nieprzystawalność reguł do autentycznych potrzeb uczących się może być fakt, że nawet w zadaniach, w których jest czas na świadome zastosowanie wiedzy językowej (np. pisanie wypracowania) uczniowie, a nierzadko nawet ich nauczyciele, nie potrafią wybrać właściwego przedimka (nawiasem mówiąc dotyczy to również innych struktur).

Mając na uwadze fakt, że przyswajanie angielskich przedimków przez Polaków jest sprawą złożoną, wydaje mi się, że można poprawne stosowanie tej struktury ułatwić rewidując treść zasad dotyczących ich użycia. Alternatywą dla tzw. reguł tradycyjnych mogą być reguły oparte o analizy językoznawstwa kognitywnego.

2. Gramatyka w glottodydaktyce a gramatyka kognitywna

Już od wielu lat zarówno w językoznawstwie jak i dydaktyce nauczania języków obcych ogromną wagę przywiązuje się do funkcjonalizmu i pragmatyki. W konsekwencji, coraz więcej materiałów pedagogicznych wzbogacanych jest informa-

cjami o tym, w jakich sytuacjach dane wyrażenie jest stosowane i jakiemu pragmatycznemu celowi może służyć jego użycie. Jednocześnie, nie zmienił się zasadniczo sposób pojmowania systemu gramatycznego – nadal w wielu materiałach pedagogicznych dominuje wizja gramatyki jako sztywnego systemu odpowiedzialnego za poprawne konstruowanie wyrażań. Gramatyka sama w sobie wydaje się być zbiorem nic nie znaczących, arbitralnych konstrukcji, które muszą zostać użyte w określonych sytuacjach. Uczniom nie mówi się o tym, co łączy z sobą „formę” i „użycie,” czyli o znaczeniu jakie posiadają struktury gramatyczne oraz o tym, w jaki sposób wybór danej formy powinien być motywowany przekazywaną treścią. Takie podejście jest efektem głęboko zakorzonego pojęcia składni jako „rusztowania” dla zdań, które nabierają sensu tylko wtedy, gdy wypełni się je niosącymi znaczenie jednostkami leksykalnymi. Ponieważ właśnie taka wizja gramatyki została wszczepiona w model kompetencji komunikacyjnej, niektóre metody nauczania odrzucają dbałość o poprawność gramatyczną jako nieistotną dla efektywnego przekazywania treści.

To, co językoznawstwo kognitywne¹ ma do zaoferowania metodyce nauczania języka obcego wiąże się właśnie z odmiennym spojrzeniem na istotę języka i gramatyki. W Langackerowskim modelu języka (Langacker 1987) konstrukcje gramatyczne są jednostkami symbolicznymi, które jako takie posiadają określone znaczenia. Inaczej niż w podejściu generatywnym, to nie reguły rządzące systemem składni, lecz użytkownik decyduje o tym, których środków językowych użyć w danej sytuacji. Inaczej mówiąc, nadawca komunikatu spośród wszystkich dostępnych struktur wybiera te, które jak najdokładniej i jak najbardziej ekonomicznie (tj. przy minimalnym wysiłku związanym z konstrukcją i wypowiedzeniem zdania) zobrazują to, co chce przekazać. Fakt, że znaczenie jednostek symbolicznych przyjęte jest przez konwencję językową zapewnia zrozumienie komunikatu przez odbiorcę. Konwencja językowa nie oznacza zatem przymusu stosowania danej struktury w określonej sytuacji. Poznanie konwencji to poznanie znaczenia jakie przekazywane jest przez daną strukturę; tym samym, dychotomia poprawne/niepoprawne utożsamiona zostaje z podziałem na odpowiednie/nieodpowiednie w danym akcie mownym.

Reasumując: dwie zasadnicze innowacje jakie językoznawstwo kognitywne może wprowadzić do nauczania gramatyki polegają na:

- 1) zwróceniu uwagi na znaczenie danej struktury,
- 2) zwiększeniu niezależności uczniów w wyborze środków językowych odpowiednich do przekazywanego znaczenia.

¹ Terminu „językoznawstwo kognitywne” oznaczającego prąd w językoznawstwie zapoczątkowany przez R. Langackera, J. Lakoffa; P. Johnsona; M. Taylora nie należy utożsamiać z kognitywizmem N. Chomsky’ego.

3. Językoznawstwo kognitywne w klasie – wdrożenie koncepcji

Istnieje szereg badań i opracowań (Dirven 1986, Taylor 1993, Turewicz 2000, Lewandowska-Tomaszczyk i Turewicz 2002, Rudzka-Ostyn 2003, Achard i Niemeier 2004) nad pedagogicznymi implikacjami modelu kognitywnego, w których na podstawie teorii i analizy językoznawczej wyciąga się wnioski dotyczące dydaktyki. Coraz więcej podjętych zostaje także projektów (Kurtyka 2001; Dirven, 2001, Bielak 2007), które owe implikacje oraz powstałe na ich podstawie gramatyki i inne materiały pedagogiczne próbują wdrożyć w praktykę, choć rzadko są one formalnymi eksperymentami dającymi statystycznie wiarygodne i rzetelne wyniki. Także niżej zaprezentowany projekt dotyczący nauczania przedimków był zakrojonym na małą skalę pilotażowym badaniem quasi-eksperymentalnym, którego celem było porównanie efektywności reguł kognitywnych z regułami, które zwykle przedstawiane są w podręcznikach.

3.1. Uczestnicy i procedura

W badaniu wzięło udział 36 uczniów pierwszej klasy liceum, którzy znali język angielski na poziomie średniozaawansowanym (B1). Uczniowie byli alfabetycznie podzieleni na dwie grupy, a ponieważ badanie miało miejsce w trakcie zajęć w szkole, nie było możliwości losowego doboru badanych. Ponadto, niektórzy uczniowie nie byli obecni na wszystkich pięciu lekcjach w sesji. Jak pokazał test przed badaniem, pomiędzy grupami nie było istotnych różnic w poprawności stosowania przedimków (zob. Tabela 1) – wyniki obydwu grup były porównywalne ($t = 1,49$; $p > 0,05$). Test polegał na uzupełnieniu 63 luk w trzech tekstach odpowiednim przedimkiem *the, a, an* lub ‘-’ (brak przedimka).

Każda z grup wzięła udział w pięciu 45 minutowych lekcjach, których celem było poznanie reguł i ćwiczenie poprawnego stosowania przedimków. Uczniom w grupie tzw. tradycyjnej przekazywane były zasady używania *a* i *the*, jakie zwykle zawierają gramatyki pedagogiczne (przykłady parz pkt. 1). Celem instrukcji w grupie kognitywnej było przedstawienie uczniom znaczenia przedimków oraz podkreślenie różnic w wyrażanej treści, gdy użyty zostaje przedimek określony lub nieokreślony (przykłady reguł w Król-Markefka 2006).

W obydwu grupach reguły ilustrowane były takimi samymi przykładami i takie same teksty użyte zostały do ćwiczeń. Ćwiczenia polegały głównie na wypełnianiu luk, tłumaczeniu, częściowej rekonstrukcji tekstu, wyróżnianiu przedimków w czytanych lub słuchanych tekstach. Zwykle zadania wymagały mniejszej lub większej uwagi a często świadomej aplikacji reguł gramatycznych. Zaraz po zakończeniu sesji przeprowadzony został test, który badał użycie przedimków w kontekstach podobnych do tych w teście przed badaniem. Pięć tygodni po tym teście uczniowie poproszeni zostali (bez wcześniejszej zapowiedzi) o jego ponowne wypełnienie.

Ponieważ wszystkie pięć lekcji w sesji odbyło się w przeciągu tygodnia, możliwe było, że na wyniki testów przed i po badaniu wpłynie fakt ponownego

rozwiązywania tego samego testu. Dlatego do zmierzenia poprawności stosowania przedimków przed i po lekcjach zastosowano testy różne. Aby zapewnić porównywalność testów, teksty do zadań zostały tak dobrane, aby liczba luk testująca dane użycie przedimka była zbliżona. Test odroczony w czasie był identyczny z testem po lekcjach.

3.2. Wyniki

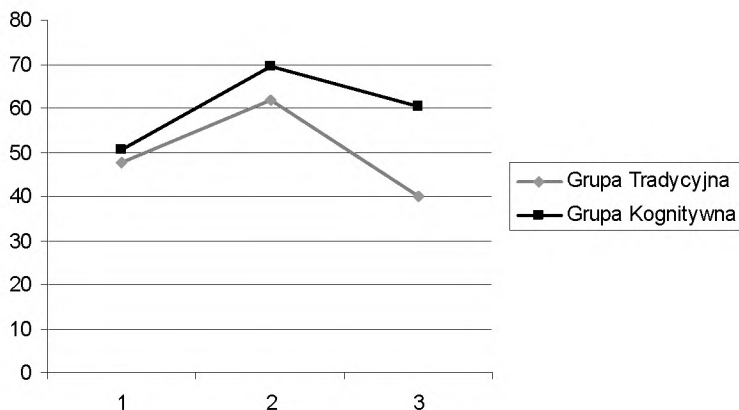
Ilość punktów (średnia i mediana grupy) uzyskana przez uczniów na poszczególnych testach została przedstawiona w Tabeli 1. Ponieważ wyniki testów przed i bezpośrednio po badaniu zarówno w grupie kognitywnej jak i tradycyjnej wykazywały rozkład normalny, przeprowadzono cztery testy t studenta w celu zbadania istotności różnic pomiędzy grupami. Obliczenia statystyczne wykonane za pomocą programu *STATISTICA 8* wykazały:

- i) brak istotnych różnic pomiędzy grupami na teście przed lekcjami ($t = 1,49$; $p = 0,14$),
- ii) brak istotnych różnic pomiędzy grupami na teście bezpośrednio po lekcjach ($t = -1,86$; $p = 0,735$),
- iii) istotną różnicę pomiędzy testem przed i bezpośrednio po lekcjach w grupie tradycyjnej $t = 3,45$; $p = 0,0017$),
- iv) istotną różnicę pomiędzy testami przed i bezpośrednio po lekcjach w grupie kognitywnej ($t = 4,24$; $p = 0,0028$).

Wyniki testów odroczonych w obydwu grupach nie były rozłożone normalnie, dlatego do porównania różnic między grupami zastosowany został nieparametryczny test Mann-Whitney’a, który wykazał istotną różnicę pomiędzy grupami ($Z = -3,61$, $p = 0,0003$).

| | Grupa | | |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | | Kognitywna | Tradycyjna |
| Test przed lekcjami | $\bar{X} =$ | 54,5 | 50,5 |
| | M = | 51,9 | 48,6 |
| | S = | 6,4 | 8,1 |
| Test po lekcjach | $\bar{X} =$ | 69,3 | 61,8 |
| | M = | 73,1 | 61,7 |
| | S = | 10,8 | 10,0 |
| Test odroczony w czasie | $\bar{X} =$ | 60,3 | 40,0 |
| | M = | 65,9 | 37,9 |
| | S = | 14,5 | 10,1 |

Tabela 1: Wyniki testów przed i po badaniu oraz testu odroczonego (średnia, mediana, odchylenie standardowe).



Wykres 1: Wyniki testów (średnia grupy): 1 – test przed lekcjami, 2 – test po lekcjach, 3 – test odroczoney w czasie.

3.3. Analiza ilościowa i jakościowa wyników

Jak wskazują uzyskane dane, metody nauczania przedimków w obydwu grupach przyczyniły się do znaczącego zwiększenia poprawności bezpośrednio po przeprowadzonych lekcjach. Ponieważ sposób testowania zastosowany w niniejszym projekcie nie pozwala na jednoznaczne określenie, czy uczniowie rozwiązując testy posługiwali się wiedzą utajoną (ang. *implicit knowledge*) czy wiedzą uświadomioną (ang. *explicit knowledge*), należy przyjąć trzy możliwości: i) uczniowie rozwiązywali testy automatycznie, bez powoływania się na reguły, tzn. używali wiedzy utajonej, ii) uczniowie powoływali się na znane sobie reguły gramatyczne, tzn. używali wiedzy uświadomionej, iii) uczniowie używali zarówno wiedzy utajonej jak i uświadomionej.

Według bogatej literatury dotyczącej przyswajania języków obcych (McLaughlin 1990, Schmidt 1993; Ellis 2002, Ellis 2005), rozwój wiedzy utajonej związany jest przede wszystkim z łatwiejszym i szybszym przetwarzaniem danej struktury, które zwykle jest wynikiem i) częstego kontaktu z daną strukturą (frazą) ii) zwrócenia uwagi na daną strukturę iii) zinternalizowania reguły (rozumianego także jako zautomatyzowanie jej stosowania). Zatem, jeśli uczniowie stosowali w rozwiązywaniu testu wiedzę utajoną i to właśnie jej rozszerzenie było odpowiedzialne za zwiększoną poprawność, to uzyskanych wyników nie można jednoznacznie przypisać wyłącznie treści przedstawionych reguł, gdyż widoczny postęp może być rezultatem: i) skupienia uwagi uczniów na danej strukturze, lub/oraz ii) zastosowania technik nauczania mimowolnego, takich jak *input flood*, *input enhancement*, iii) zwiększonej ilości praktyki w stosowaniu przedimków. Należy zatem przyjąć, że widoczne polepszenie poprawności w obydwu grupach może, ale nie musi dowodzić, że obydwa sposoby przedstawiania przedimków – tradycyjny i

kognitywny – przyczyniają się do postępu w nauce, który może być przypisany nie tyle treści reguł, co innym technikom nauczania zastosowanym w trakcie lekcji.

Rozwiązanie opisanej wyżej dwuznaczności w interpretacji wyników można znaleźć analizując dane uzyskane na teście odroczonym w czasie. Jak widać na Wykresie 1, obydwie grupy znacząco różnią się od siebie. Podczas gdy grupa kognitywna utrzymała dość wysoki średni wynik ($\bar{X} = 60,3$), poprawność w grupie tradycyjnej spadła do $\bar{X} = 40$. Ta istotna różnica może wskazywać, przy założeniu, że grupy są porównywalne i że żaden inny czynnik nie wpłynął na wyniki, że to, co było wspólne w nauczaniu obydwu grup (tj. techniki nauczania mimowolnego, ćwiczenia oraz zwiększenie świadomości gramatycznej) nie było odpowiedzialne za wzrost poprawności na testach bezpośrednio po lekcjach. Gdyby bowiem tak było, należałoby oczekiwać porównywalnych wyników na teście odroczonym. W związku z powyższym, można wysunąć hipotezę, że czynnikiem, który wpłynął na poprawność stosowania przedimków na teście odroczonym było to, co różnicowało nauczanie w obydwu grupach, czyli treść przedstawianych reguł.

Należy jednak odnotować, że w grupie kognitywnej wyniki testu odroczonego, choć dość wysokie, nie różniły się istotnie od wyników uzyskanych na teście przed lekcjami ($Z=0,92$; $p=0,355$), co wskazuje, że lekcje nie miały długofalowego efektu w postaci utrzymującej się na istotnym poziomie zwiększonej poprawności. Natomiast w grupie tradycyjnej wyniki testu odroczonego różniły się znacząco od wyników uzyskanych na teście przed lekcjami ($Z = -3,89$; $p = 0,0009$), co oznacza, że grupa tradycyjna znacząco pogorszyła się w poprawnym użyciu przedimków.

Jeżeli wyniki uzyskane na teście odroczonym przypiszemy zmiennej niezależnej, czyli treści omawianych reguł, to można wysnuć wniosek, że kognitywne przedstawienie przedimków nie ma istotnego wpływu na trwale zwiększenie poprawności używania tej struktury. Zapoznanie się z treścią zasad kognitywnych pomogło uczniom tylko bezpośrednio po lekcjach, gdy prawdopodobnie reguły były przez studentów pamiętane i stosowane w trakcie rozwiązywania testu. Po pięciu tygodniach od zakończenia sesji uczniowie najprawdopodobniej zapomnieli i nie stosowali już poznanych reguł. Jeśli założymy, że uczniowie w trakcie rozwiązywania testu odroczonego posługiwali się tylko wiedzą utajoną, to można także stwierdzić, że nabyta wiedza metajęzykowa nie miała wpływu na wiedzę utajoną.

Interesującym wydaje się fakt, że lekcje w grupie tradycyjnej przyczyniły się do spadku poprawności gramatycznej. Istnieje kilka sposobów wytłumaczenia takiego wyniku. Jedną z nich jest możliwość wystąpienia chwilowego spadku poprawności będącego jednym z naturalnych etapów postępu, który często charakteryzuje się pozornym pogorszeniem biegłości (tzw. *U-shaped growth*). Zjawisko to tłumaczone jest procesami restrukturyzacji wiedzy – nagromadzony materiał językowy jest analizowany i kategoryzowany w nowy sposób, co często wiąże się z błędami wpływającymi np. z nadmiernego uogólnienia. Ponieważ restrukturyzacja materiału językowego prowadzi do poprawy biegłości, można wysunąć hipotezę, że spadek poprawności w grupie tradycyjnej mógł być tylko

chwilowym pogorszeniem prowadzącym w ostatecznym rozrachunku do postępu. Powyższa interpretacja nie dawałaby jednak odpowiedzi na pytanie dlaczego spadek poprawności nie pojawił się w grupie kognitywnej.

Drugie, całkowicie odmienne od pierwszego, wyjaśnienie obniżonej poprawności w grupie tradycyjnej można oprzeć na wynikach innego badania dotyczącego poprawnego stosowania przedimków (Król-Markefka 2007), które wskazuje, że błędy we właściwym stosowaniu angielskich przedimków mogą być spowodowane samymi regułami gramatycznymi (tradycyjnymi), które są notorycznie mylone, nadmiernie uogólniane i łatwo zapominane. Jest zatem możliwe, że uczniowie, chcąc stosować się do reguł zapoznanych w trakcie badania, polegali na wiedzy uświadomionej na teście odroczonym (i na teście bezpośrednio po lekcjach) w większej mierze niż na teście przed lekcjami, gdzie posługiwali się głównie wiedzą utajoną. W rezultacie, reguły, które na teście bezpośrednio po lekcjach były dobrze pamiętane i właściwie stosowane, uległy częściowemu zapomnieniu lub zostały mylnie odtworzone na teście odroczonym. W porównaniu z istotnie lepszymi wynikami grupy kognitywnej, zaprezentowana interpretacja oznaczałaby, że reguły kognitywne mają tę wyższość nad tradycyjnymi że nie są tak łatwo mylone i błędnie stosowane.

Trzecią możliwość jaką należy wziąć pod uwagę przy interpretacji wyników jest wpływ innego czynnika lub czynników. Jak zostało wspomniane w punkcie 3.1, obydwie grupy uczniów były podobne pod względem biegłości i doświadczenia w nauce. Jednym z czynników, który mógł wpłynąć na różnice między grupami, były warunki poprzedzające lub mające miejsce po teście. Wszystkie testy i lekcje w trakcie badania miały miejsce podczas regularnych zajęć w szkole. Choć badania przeprowadzone były między godziną 8.00 a 14.00, mogło zdarzyć się że jedna z grup pisała test na swojej pierwszej, a druga na ostatniej lekcji w danym dniu. Z taką możliwością związany jest fakt, że uczniowie mogli różnić się pod względem zmęczenia fizycznego i umysłowego a także obciążenia związanego z tym, co czeka ich po teście.

Analizując wyniki uzyskane w niniejszym badaniu, warto zwrócić szczególną uwagę na wartość odchylenia standardowego w obydwu grupach (patrz Tabela 1). W grupie kognitywnej wartość odchylenia standardowego systematycznie wzrasta z testu na test, osiągając na teście odroczonym wartość ponad dwa razy wyższą niż na teście przed lekcjami. Oznacza to, że w obrębie tej grupy na kolejnych testach wzrastało zróżnicowanie osiągniętych wyników, co z kolei wskazuje, że reguły kognitywne nie wpływały na wzrost poprawności jednakowo u wszystkich badanych w tej grupie. Najprawdopodobniej owo zróżnicowanie można przypisać cechom indywidualnym uczniów. Szczególnie takie aspekty stylu poznawczego i stylu uczenia się jak refleksyjność i impulsywność, zależność i niezależność od pola oraz głębokość przetwarzania informacji mogą predysponować uczących się do mniejszej lub większej wrażliwości na informacje zawarte w regułach kognitywnych. Z racji tego, że gramatyka kognitywna odwołuje się do ogólnych pojęć reprezentowanych w różnych kontekstach przez różne użycia tej samej

formy, można podejrzewać że uczeń bardziej skłonny do syntezy, porównywania, szukania powiązań informacji aktualnej z utrwaloną wiedzą zyska więcej niż uczeń bardziej impulsywny lub uczeń preferujący analityczny sposób ujmowania pola danych. Ogromną rolę odgrywa także motywacja – uczniowie bardziej zainteresowani językiem i gramatyką, lub po prostu angielskim jako przedmiotem szkolnym, w większym stopniu i większym prawdopodobieństwem skorzystają z nowej informacji niż ich mniej zainteresowani koledzy.

Aby móc dokładniej określić różnice pomiędzy zastosowanymi metodami nauczania, zanalizowano zmiany w poprawności użycia poszczególnych przedimków. Tabela 2 przedstawia poprawność użycia *a*, *the* oraz tzw. przedimka zerowego (braku przedimka) w obydwu grupach na wszystkich trzech testach. W celu ułatwienia analizy porównawczej testu przed lekcjami z testem po lekcjach (które zawierały inną liczbę luk testujących użycie danego przedimka (n)), liczba poprawnych odpowiedzi została zamieniona na wartości procentowe.

| | | Grupa | |
|--------------------------|---------------------------------|----------------|----------------|
| | | Kognitywna (%) | Tradycyjna (%) |
| Test przed lekcjami | a (n=11) | 57,1 | 60,4 |
| | the (n=32) | 57,1 | 56,1 |
| | brak przedimka (n=16) | 31,7 | 20,6 |
| Test po lekcjach | a (n=18) | 64,1 | 70,2 |
| | the (n=28) | 83,1 | 65,7 |
| | brak przedimka (n=21) | 56,6 | 50,0 |
| Test odroczoney w czasie | a (n=18) | 55,4 | 52,2 |
| | the (n=28) | 70,6 | 54,1 |
| | brak przedimka (n=21) | 52,0 | 12,2 |

Tabela 2: Średnia poprawność użycia poszczególnych przedimków (n= liczba luk testująca dane użycie na każdym z testów).

Jeżeli chodzi o użycie przedimka nieokreślonego, to zarówno w grupie kognitywnej jak i tradycyjnej obserwuje się nieznaczny wzrost poprawności pomiędzy testem przed i testem po lekcjach (odpowiednio o 7 i 9,8 punktów procentowych). Na teście odroczonej poprawność w grupie kognitywnej spadła o 7,8 pkt. proc. a w grupie tradycyjnej o 18 pkt. proc., co wskazuje, że w grupie kognitywnej wpływ wiedzy metajęzykowej na poprawność był krótkotrwały i po

pięciu tygodniach od zakończenia sesji wrócił do poziomu początkowego, natomiast w grupie tradycyjnej poprawność spadła w stosunku do średniej poprawności początkowej o 8 pkt. proc.

Poprawność użycia przedimka określonego wyraźnie różnicuje grupy: podczas gdy na teście bezpośrednio po lekcjach poprawność w grupie tradycyjnej wzrosła o 9,6 punktów procentowych, a w grupie kognitywnej różnica między testem przed a testem po lekcjach wynosiła aż 26 punktów procentowych. Na teście odroczonym odnotowano spadek poprawności w użyciu *the* w grupie kognitywnej o 12,5 a w grupie tradycyjnej o 11,6 pkt. proc. w stosunku do testu bezpośrednio po lekcjach. W stosunku do testu przed lekcjami, poprawność w użyciu *the* na teście odroczonym wzrosła w grupie kognitywnej o 13,5 pkt. proc., podczas gdy w grupie tradycyjnej nastąpił spadek poprawności o 2 pkt. proc. Można zatem wysnuć wniosek, że reguły użycia *the* oparte na językoznawstwie kognitywnym przyczyniły się do znaczącego i trwałego wzrostu poprawności. Reguły tradycyjnie stosowane przyniosły tylko niewielki i krótkotrwały efekt.

Jeżeli chodzi o przypadki niestosowania przedimków (rzeczowniki nieokreślone w liczbie mnogiej, rzeczowniki niepoliczalne, wyrażenia idiomatyczne), to można powiedzieć, że nauczanie reguł w obydwu grupach spowodowało znaczny wzrost poprawności (o 24,9 pkt. proc. w grupie kognitywnej i o 29,4 pkt. proc. w grupie tradycyjnej). Znamienne są jednak różnice w trwałości rezultatów pomiędzy grupami – podczas gdy w grupie kognitywnej poprawność na teście odroczonym spadła o 4,6 pkt. proc. w stosunku do testu bezpośrednio po lekcjach, w grupie tradycyjnej odnotowano spadek poprawności aż o 37,8 pkt. proc. Oznacza to, że w ostatecznym rozrachunku poprawność w grupie kognitywnej wzrosła o 20,3 pkt. proc. a w grupie tradycyjnej spadła o 8,4 pkt. proc. Powyższa obserwacja sugeruje, że reguły dotyczące przypadków nieużywania przedimków, zarówno te tradycyjne jak i kognitywne, przyczyniają się do znaczącego wzrostu poprawności, lecz tylko reguły kognitywne prowadzą do długofalowych zmian w poprawności.

Należy jednak zwrócić uwagę, że wyżej zaprezentowane obserwacje mogą być obarczone błędem związanym z tym, że testy przed i po lekcjach nie były identyczne, w związku z czym nie zawierały tej samej liczby użyc i różniły się kontekstem występowania poszczególnych przedimków. Ponieważ w przypadku przedimków bardzo trudno jest zaprojektować dwa porównywalne testy, w przyszłości w podobnych projektach należałoby stosować te same testy, próbując jednocześnie minimalizować efekt wpływu testu na wyniki poprzez:

- 1) wydłużenie okresu pomiędzy testami,
- 2) powstrzymanie się od odpowiadania na ewentualne pytania uczniów dotyczące prawidłowych odpowiedzi,
- 3) nieużywanie w trakcie lekcji przykładów zawierających wyrażenia rzeczownikowe zawarte w teście.

4. Wnioski i uwagi końcowe

Najistotniejszym wnioskiem z opisanych wyżej badań jest fakt istnienia różnicy pomiędzy nauczaniem gramatyki za pomocą reguł tradycyjnych i reguł kognitywnych. Chociaż nabyta wiedza metajęzykowa pozytywnie wpłynęła na poprawność w obydwu grupach bezpośrednio po sesjach lekcyjnych, różne były jej długofalowe efekty. Fakt, że grupa kognitywna uzyskała na teście odroczonym w czasie wyniki o wiele lepsze niż grupa tradycyjna wskazywać może na większą skuteczność reguł kognitywnych. Polepszenie poprawności w szczególności dotyczyło przypadków braku użycia przedimka.

Ponieważ zaprezentowane badanie miało charakter pilotażowy, istotną kwestią jest ocena i wyciągnięcie wniosków dotyczących samego projektu i sposobu jego przeprowadzenia (Wysocka 2000). Po pierwsze, wydaje się, że opisywanych wyżej problemów z interpretacją wyników można by po części uniknąć, gdyby sposób testowania kompetencji gramatycznej uczniów pozwalał na stwierdzenie, czy posługują się oni wiedzą utajoną czy uświadomioną. Jak słusznie zauważa Pawlak (2009: 39), efektywność nauczania bezpośredniego gramatyki powinna być oceniana na podstawie umiejętności zastosowania danej struktury w komunikacji, co z kolei pozwoliłoby na wyciągnięcie wniosków dotyczących stopnia jej przyswojenia. Jestem jednak zdania, że w omawianym przypadku próba takiego pomiaru nie spełniałaby kryteriów rzetelności i wiarygodności. Do powyższego twierdzenia skłania mnie kilka przesłanek, które pozwolę sobie jedynie zasygnalizować, jako że ich dokładniejsze omówienie wykracza poza zakres niniejszego artykułu.

Po pierwsze, ze względu na naturę badanej struktury, której użycie jest ściśle związane z kontekstem wypowiedzi, niemożliwe jest dokładne ilościowe i jakościowe porównanie kompetencji przed i po interwencji w trakcie spontanicznej wypowiedzi badanego (patrz pkt 3.3). Po drugie, rozwój wiedzy utajonej jest głównie spowodowany praktyką oraz (teoretycznie) samym zwróceniem uwagi uczącego się na daną a strukturę (patrz pkt. 3.3), dlatego zaobserwowane ewentualnie polepszenie poprawności nie musiałoby dowodzić wpływu wiedzy uświadomionej. Po trzecie, zadania używane do pomiaru wiedzy utajonej takie jak opowiadanie i testy na ocenę poprawności wykonywane w określonych ramach czasowych dostarczają raczej danych na temat użycia wiedzy zautomatyzowanej (proceduralnej), która może odnosić się do wiedzy zarówno utajonej jak i uświadomionej (Ellis 1993: 94). W końcu, można poddać pod dyskusję zasadność twierdzenia, że miarą efektywności nauczania bezpośredniego jest stopień przyswojenia, czyli przekształcenia metajęzykowej wiedzy uświadomionej w językową wiedzę utajoną. Według bogatej literatury dotyczącej strategii uczenia i porozumiewania się (Chamot i O'Malley 1994) uświadomiona wiedza może być użyteczna dla ucznia nawet jeśli nie „zmienia” się w wiedzę utajoną, gdyż użyta świadomie podczas monitorowania własnej wypowiedzi przyczynia się do większej poprawności i precyzji, a zatem także do większej efektywności danego aktu mownego.

Kolejnym ograniczeniem projektu jest jego quasi-eksperymentalny plan, który nie pozwala na zbyt szerokie uogólnienie wyników. Z jednej strony, postulować można przeprowadzenie w przyszłości projektu typowo eksperymentalnego, porównującego korzyści płynące z wiedzy metajęzykowej tradycyjnej i kognitywnej. Badanie eksperymentalne na odpowiednio wielkiej próbie losowo dobranych badanych pozwoliłoby, przynajmniej teoretycznie, na uogólnianie wyników i wyciąganie wniosków przyczynowo-skutkowych (Komorowska 1982). Z drugiej jednak strony warto zauważyć, że badanie eksperymentalne, choć spełniałoby wymagania badania naukowego, mogłyby prowadzić do wniosków, które faktycznie nie znajdowałyby odzwierciedlenia w rzeczywistości, czyli w autentycznych klasach. Jest tak dlatego, że nałożona na badanie eksperymentalne konieczność wyeliminowania wszystkich czynników zakłócających wpływ zmiennej niezależnej nie jest możliwa do osiągnięcia w rzeczywistych warunkach nauczania, a zatem – paradoksalnie – może fałszować prawdę o realnej efektywności badanych metod uczenia języków obcych. W kontekście powyższego, wydaje się, że o użyteczności gramatyki kognitywnej bardziej niż badania eksperymentalne będzie świadczyć jej udane zastosowanie w klasie.

BIBLIOGRAFIA

- Achard, M. i S. Niemeier (red.) 2004. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. New York: Mouton de Gruyter.
- Bielak, J. 2007. „Applying cognitive grammar in the classroom: teaching English possessives” (w) M. Pawlak (red.) *Exploring Focus on Form in Language Teaching (Special Issue of Studies in Pedagogy and Fine Arts)*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza. 113-133.
- O'Malley i Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirven, R. 1986. „Towards a pedagogical English grammar”. (w) G. Leitner (red.) *The English Reference Grammar. Language and Linguistics, Writers and Readers*. Tübingen: Niemeyer. 89-102.
- Dirven, R. 2001. „English phrasal verbs: theory and didactic application”. (w) M. Martin Pütz, S. Niemeier i R. Dirven (red.) *Applied Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 3-27.
- Eastwood, J. 2005. *Oxford Learners' Grammar. Grammar Finder*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1993. „The structural syllabus and second language acquisition”. *TESOL Quarterly* 27: 91-113.
- Ellis, N.C. 2002. „Reflections on frequency effects in language processing”. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 297-339.
- Ellis, N.C. 2005. „At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge”. *Studies in Second Language Acquisition* 27: 305-352.

- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Król-Markefka, A. 2006. „The effects of applying cognitive grammar into the teaching of English articles to Polish learners”. (w) E. Witalisz i J. Leśniewska (red.): *Language and identity: English and American studies in the age of globalisation. Vol. 2: Language and culture*. Kraków: Jagiellonian University Press. 100-115.
- Król-Markefka, A. 2007. „How do Polish learners use English articles? A diagnostic study”. (w) Pawlak, M. (red.) *Exploring Focus on Form in Language Teaching*. Kalisz-Poznań: Faculty of Pedagogy and Fine Arts. 135-153.
- Kurtyka, A. 2001. „Teaching English phrasal verbs: A cognitive approach”. (w) M. Pütz, S. Niemeier i R. Dirven, (red.) *Applied Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 29-53.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar: Vol I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. i K. Turewicz 2002. *Cognitive Linguistics Today*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- McLaughlin, B. 1990. „Restructuring”. *Applied Linguistics* 11: 113-128.
- Murphy, G. 2004. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, J. M., i Ortega, L. 2000. „Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis”. *Language Learning* 50: 417-528.
- Pawlak, M. 2009. „Nauczanie gramatyki języka obcego – kierunki i metody badań” *Neofilolog* 32: 33-48.
- Perdue, C. (red.) 1993. *Adult language acquisition: Crosslinguistic perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Rudzka-Ostyn, B. 2003. *Word power: Phrasal Verbs and Compounds. A Cognitive Approach*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Schmidt, R. 1993. „Awareness and second language acquisition”. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-226.
- Swan M. i C. Walter. 1997. *How English works. A grammar Practice Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J.R. 1993. „Some pedagogical implications of cognitive linguistics”. (w) R.A. Geiger i B. Rudzka-Ostyn (red.) *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 201-223.
- Turewicz, K. 2000. *Applicability of Cognitive Grammar as a Foundation of Pedagogical/Reference Grammar*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wysocka, M. 2000. „Pułapki metodologiczne w projektowaniu badań nad procesem nauczania/uczenia się języka obcego”. (w) J. Arabski (red.) *Metody badań glottodydaktycznych*. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketinowego i Języków Obcych. 123-127.