METODYKA NAUCZANIA

Z ZAGADNIEŃ DYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

METODYKA NAUCZANIA



JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

UNIVERSITAS

Z ZAGADNIEŃ DYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

METODYKA NAUCZANIA



JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

SERIA POD REDAKCJĄ
Władysława T. Miodunki

4

KATEDRA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO
UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

METODYKA NAUCZANIA

Z ZAGADNIEŃ DYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

praca zbiorowa pod redakcją
Ewy Lipińskiej i Anny Seretny

Kraków

© Copyright by Towarzystwo Autorów i Wydawców
Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2006

ISBN 97883-242-1097-8
TAiWPN UNIVERSITAS

Projekt okładki i stron tytułowych
Sepielak

www.universitas.com.pl

SPIS TREŚCI

Władysław T. Miodunka, *Wprowadzenie. Metodyka, dydaktyka, pedagogika a nauczanie języka polskiego jako obcego* 7

Ewa Lipińska, Anna Seretny, *Wstęp* 11

Część I

ZAGADNIENIA DYDAKTYKI OGÓLNEJ
JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

A: UCZĄCY SIĘ I NAUCZYCIEL W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

Ewa Lipińska, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego* 19
Ewa Lipińska, Anna Seretny, *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego* 29
Ewa Lipińska, *Czynniki wpływające na proces uczenia się* 57
Ewa Lipińska, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego* 79
Anna Seretny, *Autonomia uczącego się – wprowadzenie do zagadnienia* 99

B: ORGANIZACJA PROCESU DYDAKTYCZNEGO

Waldemar Martyniuk, *Europejski system opisu kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego* 117
Anna Seretny, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys* 131
Iwona Janowska, *Przygotowanie kursu językowego – programy nauczania* 155
Ewa Lipińska, *Nauczanie „zintegrowane" – autorski program tematyczny* 177
Danuta Pukas-Palimąka, *Planowanie zajęć z języka polskiego jako obcego – konspekt lekcji* 189

Część II

ZAGADNIENIA DYDAKTYKI SZCZEGÓŁOWEJ
JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Przemysław E. Gębal, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* 205
Anna Seretny, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego* 243

Część III

JĘZYK POLSKI W ŚWIECIE

Władysław T. Miodunka, *Język polski poza Polską* 281
Anna Seretny, *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego – polskie testy biegłości* 309
Władysław T. Miodunka, *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po pierwszym roku certyfikacji języka polskiego jako obcego* 323

Notki o autorach 335

WPROWADZENIE

METODYKA, DYDAKTYKA I PEDAGOGIKA A NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Dydaktyka to „dział pedagogiki zajmujący się analizą celów, treści, metod, zasad i form organizacyjnych procesów kształcenia (nauczania i uczenia się) oraz ich psychologiczno-społecznych uwarunkowań" (*Wielka Encyklopedia PWN*, Warszawa 2002, t. VII, s. 472). Dydaktykę dzieli się na dydaktykę ogólną, badającą zagadnienia wspólne dla wszystkich rodzajów uczenia się i nauczania, oraz dydaktyki szczegółowe, zajmujące się problemami swoistymi dla nauczania określonych przedmiotów.

Każdy, kto mówi o dydaktyce języka polskiego jako obcego, automatycznie nawiązuje do dydaktyki języków obcych, zwanej także glottodydaktyką. A. Szulc definiuje dydaktykę języków obcych jako „dyscyplinę pedagogiczną zajmującą się w ramach dydaktyki ogólnej procesami związanymi z opanowaniem języków obcych poprzez proces dydaktyczny. Stanowi wypadkową takich nauk jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, dydaktyka ogólna, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia języka, socjologia, fizjologia mowy, akustyka, logopedia" (*Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa, 1984: 48).

Dictionnaire de didactique des langues pod redakcją R. Galissona i D. Coste'a podobnie definiuje dydaktykę języków obcych (*didactique des languages*), podając, że jest ona „dyscypliną obejmująca zespół podejść naukowych do nauczania języków i stanowiącą swego rodzaju syntezę danych dostarczanych przez lingwistykę, psychologię, socjologię i pedagogikę" (Hachette, 1976: 151). Autorzy tego słownika zwracają uwagę i na to, że termin *dy-*

daktyka języków bywa różnie rozumiany: jest on synonimem psychopedagogiki w Szwajcarii i we Włoszech, jego rozumienie jest bliskie pojęciu pedagogiki w Belgii, a w innych krajach obejmuje zagadnienia lingwistyki stosowanej i metodyki nauczania języków obcych.

Wspominamy o tym, gdyż redaktorki niniejszego tomu ściśle odróżniły metodykę nauczania języka polskiego jako obcego od jego dydaktyki, publikując w 2005 roku osobny tom pod tytułem *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, w którym przedstawiają metody nauczania części systemu językowego oraz sprawności językowych, a także sposoby kontroli wyników nauczania za pomocą testów językowych.

Niniejszy tom, zatytułowany *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, należy zatem do dydaktyki szczegółowej, przedmiotowej, ale nie pomija niektórych zagadnień dydaktyki o g ó l n e j, omawiając zagadnienia związane z pracą nauczycieli, postawą uczących się, a także organizację procesu dydaktycznego (standardy europejskie nauczania języków obcych, programy i metody nauczania, wreszcie – planowanie zajęć z języka polskiego jako obcego).

Do dydaktyki s z c z e g ó ł o w e j języka polskiego jako obcego zaliczono uwzględnianie realiów, kultury i literatury, a ściślej – tekstów literackich w nauczaniu języka polskiego jako obcego, co zostało przedstawione w części II tomu.

Dydaktyka szczegółowa polszczyzny została poszerzona o klasyczne opracowanie na temat socjologii języka polskiego poza Polską oraz socjologii państwowych dyplomów potwierdzających znajomość języka polskiego jako obcego. Te dwa opracowania, zawarte w części III tomu, oddziela praca przedstawiająca polskie testy biegłości służące do określania stopnia znajomości polszczyzny na trzech poziomach europejskich: B1, B2 i C2.

Zarówno metodyka, jak i dydaktyka języka polskiego jako obcego zmieniają się bardzo szybko. Sprzyja temu otwarcie Polski na Europę i na świat oraz międzynarodowa wymiana studentów w ramach programów Unii Europejskiej. W dydaktyce języków obcych za najważniejszą zmianę trzeba uznać postawienie uczących się w centrum procesu nauczania jako podmiot (a nie przedmiot!) tego procesu. Uczący się są podmiotem, gdyż to oni decydują, których języków będą się uczyć, a których nie, gdzie będą się uczyć wybranego języka (prywatnie czy w wyspecjalizowanej instytucji; w kraju zamieszkania czy w kraju, gdzie dany język jest językiem urzędowym) i w jaki sposób (przy użyciu jakich metod).

Jeżeli w procesie dydaktycznym zmieniło się miejsce uczących się, to nie mogło to pozostać bez wpływu na rolę nauczycieli języków, którzy z „dyrygentów" tego procesu stali się jego animatorami, zachowując rolę modela i autorytetu w zakresie nauczanego języka.

Zmiany w procesie dydaktycznym przypominają zmiany w pedagogice, która od lat osiemdziesiątych XX wieku znajduje się na etapie heterogeniczności. Zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej etap ten „cechuje koncentracja nie tyle na »sporach o paradygmaty« (…), ile na poszukiwaniu płaszczyzny dialogu. W tym sensie podjęto w pedagogice na szeroką skalę metarefleksję, a więc zintensyfikowano namysł nad sposobami wytwarzania wiedzy pedagogicznej. W odniesieniu do pedagogów powyższe oznaczało porzucenie roli »prawodawców« w kwestiach edukacji (z perspektywy własnego kierunku badawczego) i przyjęcie funkcji »tłumaczy« i to w zakresie różnych teorii pedagogicznych, jak i pedagogicznych wyzwań współczesności" (*Wielka Encyklopedia PWN*, Warszawa, t. XX, 2004: 415).

Także autorzy prac zamieszczonych w niniejszym tomie nie napisali ich z pozycji nieznoszących sprzeciwu autorytetów, lecz z pozycji doradców, dzielących się swą wiedzą i doświadczeniem. Pomagała im w tym świadomość, że wspólnie tworzyli pierwsze w historii podstawy dydaktyki języka polskiego jako obcego.

prof. Władysław T. Miodunka
REDAKTOR SERII

WSTĘP

Praca zbiorowa *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* to kontynuacja *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*[1]. Obie pozycje tworzą całość, wzajemnie się uzupełniając. W *ABC* znalazło się omówienie zagadnień metodycznych z zakresu nauczania podsystemów języka, rozwijania sprawności oraz kontroli wyników; niniejsze opracowanie koncentruje się zaś na szeroko rozumianym kontekście nauczania, uwzględniając większość jego elementów (uczącego się, nauczyciela, proces dydaktyczny itp.).

Tom ten podobnie jak pozycja poprzednia – powstał na bazie wykładów dla słuchaczy studiów podyplomowych oraz magisterskich studiów uzupełniających z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Stanowi także ważny i potrzebny zestaw informacji i wskazówek praktycznych dla nauczycieli pracujących poza Polską. Jest więc przeznaczony dla:

- nauczycieli, którzy rozpoczynają pracę zawodową,
- nauczycieli, którzy pragnęliby rozwinąć swój warsztat,
- słuchaczy studiów podyplomowych oraz magisterskich studiów uzupełniających z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego,
- nauczycieli polonijnych.

Praca składa się z trzech części. Pierwsza (I), podzielona na dwa działy A i B, zawiera artykuły z zakresu dydaktyki ogólnej, druga (II) – uzupełnia zagadnienia dydaktyki szczegółowej przedstawione w *ABC* o rolę kultury i literatury w procesie kształcenia językowego, część trzecia (III)

[1] A. Seretny, E. Lipińska (2005).

ukazuje pozycję języka polskiego w świecie. Autorami większości[2] tekstów są pracownicy Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie[3] Uniwersytetu Jagiellońskiego, placówki zajmującej się nauczaniem języka polskiego jako obcego oraz kształceniem przyszłych nauczycieli.

Dział A części I otwiera tekst *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego,* który ukazuje istotne, z punktu widzenia dydaktyki, różnice między procesem nabywania języka pierwszego, a uczeniem się języka obcego/drugiego. Artykuły *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego* oraz *Czynniki wpływające na proces uczenia się* omawiają wpływ tzw. zmiennych indywidualnych na proces dydaktyczny (perspektywa nauczyciela) i powodzenie w nauce języka obcego (perspektywa uczącego się). Spośród czynników charakterologicznych (*style factors*) omówione zostały m.in. typy osobowości, temperament, style uczenia się, potencjał półkul mózgowych, rodzaje inteligencji; z czynników kognitywnych i afektywnych (*cognitive and affective factors*) – motywacja oraz postawa, a z czynników demograficznych (*demographic factors*) – wiek i płeć uczących się. Zadaniem tekstu *Nauczyciel języka polskiego jako obcego* jest przedstawienie sylwetki nauczyciela uczącego w kategorii zadań, które przed nim stoją, pożądanych cech charakteru oraz oczekiwanych umiejętności merytorycznych. Zamykający tę część szkic *Autonomia uczącego się – wprowadzenie do zagadnienia* zwraca uwagę na fakt, iż powinien być traktowany jako aktywny uczestnik procesu glottodydaktycznego, który poprzez swe działania, świadome i zamierzone, może wpływać na jego jakość i efektywność.

Dział B części I został w całości poświęcony organizacji procesu dydaktycznego. Otwiera go tekst poświęcony omówieniu najważniejszych założeń *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* w kontekście nauczania polszczyzny jako języka obcego. Przedstawione w nim zostały takie zagadnienia jak: parametry opisu kształcenia językowego, procesy uczenia się i nauczania, programy kształcenia językowego, opis poziomów zaawansowania oraz testowanie i ocenianie biegłości językowej. Rozdział poświęcony *Metodom nauczania języków obcych* ukazuje najważniejsze ujęcia metodyczne stosowane w nauczaniu języków obcych, akcentując wniesione przez nie wartości. Trzy kolejne teksty: *Przygotowanie kursu językowego – programy nauczania*, *Nauczanie „zintegrowane" – autorski program tematyczny* oraz *Planowanie zajęć języka polskiego jako obcego* przybliżają organizację

[2] Dr P. Gębal jest pracownikiem Uniwersytetu Warszawskiego.

[3] Uprzednio – Instytutu Studiów Polonijnych i Etnicznych UJ.

procesu dydaktycznego począwszy od założeń ogólnych (program nauczania), poprzez planowanie długoterminowe (nauczanie blokowe) do rozwiązań szczegółowych (konspekt lekcji).

Część II powraca do zagadnień dydaktyki szczegółowej, którym, jak wspomniano, poświęcone zostało w całości *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Tekst *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* porusza kwestie związane z miejscem i rolą kompetencji socjokulturowej i socjolingwistycznej w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego, wskazując konkretne rozwiązania programowe. Szkic *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego* z kolei, podejmuje próbę umiejscowienia i określenia roli literatury w procesie glottodydaktycznym, różnicując zakres jej obecności i znaczenie w zależności od tego, gdzie, dla kogo i w jakim celu prowadzona jest nauka języka polskiego jako obcego.

Celem części III jest z jednej strony ukazanie polszczyzny jako środka komunikacji grup etnicznych zamieszkujących poza krajem, z drugiej zaś – jako języka, którego potwierdzona znajomość może być atutem na europejskim (światowym) rynku pracy. Cel pierwszy realizują dwa teksty otwierające tę część. Artykuł *Język polski poza Polską* przybliża świat zbiorowości posługujących się językiem polskim poza Polską, omawiając fale emigracji politycznej i ekonomicznej, żywotność języka polskiego jako środka komunikacji etnicznej oraz zagadnienia związane z dwujęzycznością. Kolejne dwa teksty poświęcone są certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, czyli państwowemu poświadczaniu stopnia jego opanowania. W pierwszym, *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego – polskie testy biegłości*, znajduje się ogólne omówienie testów biegłości (charakterystyka poszczególnych części, wymagania stawiane potencjalnym kandydatom itp.), w drugim – *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i rynku pracy. Uwagi po pierwszym roku certyfikacji języka polskiego jako obcego* – przedstawione zostały wnioski i refleksje zebrane po przeprowadzonych w roku 2004 pierwszych egzaminach certyfikatowych.

Mamy nadzieję, że praca *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* będzie użyteczna studentom w nauce, a nauczycielom w pracy. Wszystkim czytelnikom życzymy, aby nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego było dla nich pasją, powołaniem i przyjemnością.

Ewa Lipińska i Anna Seretny

Część I

ZAGADNIENIA DYDAKTYKI OGÓLNEJ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

A: UCZĄCY SIĘ I NAUCZYCIEL W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

Ewa Lipińska, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego* 19
Ewa Lipińska, Anna Seretny, *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego* 29
Ewa Lipińska, *Czynniki wpływające na proces uczenia się* 57
Ewa Lipińska, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego* 79
Anna Seretny, *Autonomia uczącego się – wprowadzenie do zagadnienia* 99

Ewa Lipińska

PRZYSWAJANIE JĘZYKA PIERWSZEGO A UCZENIE SIĘ JĘZYKA OBCEGO/DRUGIEGO

1. USTALENIA TERMINOLOGICZNE[1]

Każdy język może być opanowywany jako język *ojczysty* lub *inny*. Nie są to jedyne terminy kontrastujące ze sobą, bowiem w literaturze z zakresu lingwistyki spotyka się następujące pary określeń:

język ojczysty	– język obcy
język pierwszy	– język drugi
język wyjściowy (źródłowy)	– język docelowy

Pojęcia *ojczysty* i *pierwszy* są bardzo często utożsamiane i jeden termin wspomaga drugi przy próbie definicji każdego z nich. Określenie *wyjściowy* (*źródłowy*)[2] spotyka się rzadziej, a oznacza ono język, którym dany użytkownik porozumiewa się w momencie rozpoczynania opanowywania nowego języka. Powyższe terminy można uznać za homogeniczne. Oprócz nich czasem spotyka się stosowane w tym znaczeniu inne określenia, np. język *rodzimy* czy *etniczny*.

Natomiast terminy język *obcy*, *drugi* i *docelowy* nie są tożsame. Odgranicza się zwłaszcza język drugi od obcego w zależności od sposobu jego opanowania. Przyjęło się za S. Krashenem rozróżnienie między przyswajaniem, czyli nabywaniem języka, a jego uczeniem się (I. Kurcz, 1992: 182). Język drugi p r z y s w a j a s i ę bez udziału nauczyciela i formalnych in-

[1] Rozdział ten został opracowany na podstawie następujących artykułów E. Lipińskiej: 2001, 2002a, 2002b oraz monografii z 2003 roku.

[2] Określenie „język wyjściowy (źródłowy)" jest trafne w sytuacji emigracyjnej.

strukcji, w naturalnym otoczeniu, a więc w kraju, w którym się nim mówi, wśród społeczności, dla której zazwyczaj jest językiem pierwszym/ojczystym. Języka obcego u c z y s i ę najczęściej w szkole lub na kursach, w warunkach sztucznych. Ilustrację różnic między przyswajaniem i uczeniem się stanowi poniższe porównanie obu procesów (S. Krashen, T. Terrell, 1983: 27 za: E. Lipińską, 2003: 44):

nabywanie	–	**uczenie się**
proces podobny do dziecięcego przyswajania języka pierwszego	–	formalne poznawanie języka
„łapanie" (*picking up)* języka	–	wiedza o języku
proces nieświadomy	–	proces świadomy
wiedza *implicytna*	–	wiedza *eksplicytna*
nauczanie formalne nie pomaga w tym procesie[3]	–	nauczanie formalne pomaga w nauce

Termin *język docelowy* może być bliźniaczy zarówno z terminem *język obcy* jak i *język drugi*[4]. W literaturze nie precyzuje się metod jego opanowywania, ale ponieważ rzadko dochodzi do sytuacji tylko uczenia się lub tylko przyswajania języka, gdyż zazwyczaj procesy te zazębiają się i uzupełniają, termin *język docelowy* (jd) ma szersze znaczenie, obejmujące dwa poprzednie.

Sytuacja polskich dzieci uczących się i jednocześnie nabywających język polski w Polsce jest bardziej klarowna, bo mowa o języku ojczystym/pierwszym. Wątpliwości budzą się natomiast w przypadku próby określenia języka polskiego, którego uczą się dzieci polskiego pochodzenia w tzw. polskich szkołach poza granicami Polski, bo właściwie nie jest to język pierwszy, choć może być ich ojczystym. Tym ostatnim zagadnieniem nie

[3] Ostatnie określenia wydają się zbyt kategoryczne. Nauczanie formalne może nie być skuteczne, może nie być potrzebne, ale trudno sobie wyobrazić sytuacje, w których miałoby nie pomóc.

[4] Umownie określa się go symbolem J_2 w odróżnieniu od J_1, który oznacza język ojczysty/pierwszy.

będziemy się tu zajmować, jednak pewna precyzja w rozróżnieniu opanowywania języka docelowego i akwizycji[5] języka ojczystego jest potrzebna do dalszych rozważań.

W celu uniknięcia wątpliwości dotyczących przyswajania (nabywania) metodą naturalną języka drugiego czy uczenia się metodą akademicką języka obcego, można używać poręcznego sformułowania: *opanowywanie języka docelowego* (innego, nowego). Ma to, na przykład, miejsce w sytuacji, gdy osoby polskiego pochodzenia uczą się języka polskiego w Polsce. Polski nie jest dla nich językiem obcym (w sensie opozycji do ojczystego), ale nie zawsze też jest drugim – i to nie tylko ze względu na często mylącą sugerowaną kolejność lub wielość poznawanych języków.

2. NABYWANIE JĘZYKA OJCZYSTEGO[6]

Każde normalne, słyszące dziecko jest zdolne do nauczenia się języka otoczenia, w którym przebywa od chwili narodzin – bez względu na swoje dziedzictwo językowe, tzn. nie musi to być język jego biologicznych rodziców. Proces nabywania języka ma charakter uniwersalny i zachodzi z jednakową łatwością u każdego człowieka.

Dzieci przechodzą kolejne etapy rozwoju mowy – od gaworzenia po poprawne wysławianie się, które stwierdza się niezależnie od przyswajanego języka. Ogólnie sądzi się, że czterolatek ma już opanowane podstawy języka, siedmiolatek posiada wiedzę o gramatyce i systemie fonetycznym w około 80%, natomiast pełna kompetencja językowa i komunikacyjna jest osiągana dopiero w wieku szkolnym (zob. E. Lipińska, 2003: 16).

Termin *język ojczysty* dla każdego jest oczywisty i zrozumiały, ale przy próbie jego sprecyzowania lub zdefiniowania rodzą się wątpliwości. W nielicznych słownikach i encyklopediach określa się go podobnie – w sposób ogólny, a nawet powierzchowny i lakoniczny. Według mnie, definicja powinna brzmieć (E. Lipińska, 2003: 15):

[5] To termin oznaczający zazębiające się procesy przyswajania i uczenia się.

[6] Szerzej zob. E. Lipińska (2003, cz. I).

Język ojczysty jest pierwszym poznawanym i 'doświadczanym' (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym się porozumiewa z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się.

Na kierunek badań nad przyswajaniem języka duży wpływ miały teorie psychologów L. Wygotskiego – twórcy teorii *strefy przybliżonego rozwoju* (*ZPD = zone of proximal development*) oraz J. Piageta i jego następców – w tym E. Ericksona, którzy wyodrębnili fazy (stadia) rozwoju człowieka[7].

3. OPANOWYWANIE JĘZYKA DOCELOWEGO

Powszechnie sądzi się, że na akwizycję języka docelowego mają wpływ: wiek, płeć, motywacja, środowisko oraz cechy indywidualne, np. inteligencja, zdolności, ambicja i temperament, o czym jest mowa w innych rozdziałach niniejszej książki. Równie istotny jest sposób, w jaki zachodzi akwizycja danego języka.

3.1. SPOSOBY OPANOWYWANIA JĘZYKA DOCELOWEGO

Rozróżnia się cztery główne sposoby akwizycji języka docelowego. Są to (E. Lipińska 2003: 48):

1. Akwizycja symultaniczna – polegająca na opanowywaniu języka docelowego równolegle z językiem ojczystym, a więc od urodzenia. Można mówić o jednoczesnym przyswajaniu dwóch lub więcej języków; procesy ich nabywania są podobne lub identyczne.
2. Akwizycja sukcesywna po częściowym opanowaniu J_1 – zachodząca przede wszystkim u dzieci w wieku przedszkolnym; chodzi więc zarówno o przyswajanie, jak i uczenie się J_2.

[7] Szerzej zob. E. Lipińska (2003).

3. Akwizycja sukcesywna po całkowitym opanowaniu J_1 – w przypadku młodzieży i dorosłych:
   a. spontaniczna – czyli nabywanie języka w warunkach naturalnych za granicą, rzadziej w kraju;
   b. akademicka – uczenie się języka w warunkach „sztucznych", tzn. w szkole lub na kursach w kraju zamieszkania;
   c. mieszana – polegająca na nabywaniu języka wzmacnianym uczeniem się lub odwrotnie; najczęściej występuje na emigracji.
4. Akwizycja powtórna u młodzieży i dorosłych w sposób akademicki, naturalny lub mieszany.

Procesy opanowania języka docelowego i akwizycji języka ojczystego nie są do siebie podobne. Wyjątek stanowi akwizycja symultaniczna, a także – w pewnym stopniu – sukcesywna u dzieci w wieku przedszkolnym. Już u dzieci w wieku szkolnym istotna staje się różnica ilości czasu poświęcanego na każdy język (na niekorzyść J_2). Poza tym pierwszy język dziecka jest ściśle związany z jego rozwojem kognitywnym, a uczenie się drugiego języka systemem szkolnym ma inny związek z rozwojem pojęciowym dziecka. Pozostałe sytuacje różnią się. Przyczyną jest m.in. wiek, gdyż akwizycja J_2 nie zachodzi już tak samo szybko i prawie bez wysiłku jak w przypadku języka ojczystego. Ponadto proces ten jest zazwyczaj świadomy, co może osłabiać jego tempo i zmniejszać skuteczność. Występuje też większe zagrożenie interferencjami i *inhibicją* (oporami typu: niepewność, krytycyzm wobec siebie, brak otwartości, obawa przed śmiesznością).

3.2. STOPIEŃ OPANOWANIA JĘZYKA DOCELOWEGO

Proces akwizycji J_2 ma prowadzić w założeniu do posługiwania się danym językiem w stopniu równym lub zbliżonym do umiejętności *native speakera.* Praktycznie jednak nie jest możliwe określenie czasu (kiedy?) i stopnia (jak?) opanowania języka docelowego. Przyjmuje się, że pewnym wyznacznikiem jest moment, gdy uczący się zaczyna myśleć w danym języku, osiągając poziom J_2 adekwatny do swojego wieku. Mówi się także o wejściu w fazę beztłumaczeniową (produkowanie oparte na myśleniu).

4. ZNAJOMOŚĆ DWU JĘZYKÓW A DWUJĘZYCZNOŚĆ[8]

Opanowanie języka docelowego może prowadzić do dwujęzyczności, ale znacznie częściej staje się znajomością dwu (lub więcej) języków. *Dwujęzyczność* jest często pojęciem używanym w zbyt szerokim znaczeniu, tymczasem stanowi szczególny przypadek *znajomości dwóch języków*. Nie są to pojęcia homogeniczne. Różnice między nimi pokazują następujące definicje (zob. E. Lipińska, 2003: 114–115):

Znajomość języka obcego – to kompetencja w języku obcym nieadekwatna do wieku i statusu społecznego danej osoby, znajomość tylko niektórych sprawności, używanie języka obcego tylko w pewnych sytuacjach.

Przykładem może być podstawowa umiejętność rozmowy wyłącznie w celach turystycznych, zdolność czytania jedynie fachowych tekstów, opanowanie języka przez wykształconą osobę dorosłą z dużego miasta, ale na poziomie nastolatka z małego miasteczka czy wsi.

Dwujęzyczność – to opanowanie dwu języków w takim stopniu, jak społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele, czyli *ambilingwizm*[9]. Polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz na częstym używaniu obydwu języków w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Jest to zazwyczaj nietrwały stan, mający związek z emigracją lub dłuższym pobytem za granicą, co implikuje bliski kontakt z danym językiem i kulturą, umożliwiający osobiste ich doznawanie.

W celu osiągnięcia bilingwizmu należy zadbać o odpowiedni poziom obydwu języków. W sytuacji emigracyjnej oznacza to szczególną troskę

[8] Szerzej zob. E. Lipińska (2003).

[9] Za F. Gruczą, 1981: 16–18. Ambilingwizm nie zakłada pełnego opanowania obu języków.

o zachowanie i rozwój języka rodzimego, za co odpowiedzialni są przede wszystkim rodzice, ale także i nauczyciele polonijni, których rola jest nie do przecenienia (zob. 4.3).

4.1. JĘZYK DOCELOWY – ZAGROŻENIE DLA JĘZYKA WYJŚCIOWEGO

Bardzo częstym błędem popełnianym przez rodziców na emigracji jest próba porozumiewania się w domu językiem nowym w celu ułatwienia dzieciom jego szybszego opanowania. Jednak zamiast domniemanej korzyści, skutek bywa odwrotny, bo dzieci przejmują błędy rodziców, wynikające z ich niedoskonałej znajomości J_2 albo pewnego dnia uświadamiają sobie, że znają ten język lepiej niż rodzice. Może to prowadzić do zakwestionowania ich prestiżu (W. Miodunka, 1980). Innym poważnym błędem jest mieszanie języków, prowadzące do zniekształcania rodzimej mowy. W rezultacie rodzina posługuje się językiem polonijnym, często będąc przekonana, że jest to język polski. Jakie są tego efekty, okazuje się przy próbach porozumiewania się z nowo przybyłymi Polakami lub z rodakami w ojczyźnie, a prawdziwe problemy rodzą się w chwili podjęcia studiów polonistycznych na miejscu lub po przyjeździe do Polski.

Utrata języka ojczystego jest właściwie nie do odrobienia, a jeśli zdarzy się przypadek jego regresji, może pojawić się półjęzyczność (*semilingwizm*), stanowiąca najmniej pożądany efekt językowy (zob. T. Skutnabb-Kangas, 1981).

4.2. WPŁYW JĘZYKA WYJŚCIOWEGO NA JĘZYK DOCELOWY

Przez długie lata pokutował pogląd, że język wyjściowy przeszkadza w opanowaniu i rozwijaniu języka docelowego. Obwiniano J_1 za wszelkie niepowodzenia w procesie akwizycji J_2, postulowano więc ograniczenie używania języka pierwszego – aż do zarzucenia go włącznie. Obecnie uznaje się, że języki etniczne mogą wzbogacać umiejętności komunikacyjne imigranta, ale przede wszystkim przyczyniać się do efektywnego opanowania J_2 (zob. H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, 1982: 96). Wszystko wskazuje na ścisły związek między zachowaniem i rozwijaniem J_1 a pozytywnym wpływem dwujęzyczności na umysłowy rozwój i postępy w nauce szkolnej dziecka.

4.3. DECYZJE RODZICÓW I ROLA NAUCZYCIELI POLONIJNYCH

Rodzice nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że nie nalegając na to, aby ich dzieci znały język ojczysty, a w skrajnych przypadkach nakłaniając je do używania wyłącznie języka kraju osiedlenia, zamykają im drogę do bilingwizmu. Rolą nauczycieli powinno być przekonywanie rodziców do używania polszczyzny w komunikacji między członkami rodziny i wspomaganie ich w tym trudzie (sami również muszą dbać o czystość i poprawność języka). Ponadto powinni uzmysławiać rodzicom, że język rodzimy może tylko pomóc, a nie zaszkodzić w opanowywaniu języka docelowego, natomiast język docelowy stanowi zagrożenie dla języka wyjściowego.

Nie sposób wymienić wszystkich korzyści płynących z dobrej znajomości języka ojczystego na obczyźnie. Najważniejsze z nich to:

- warunek *sine qua non* osiągnięcia dwujęzyczności;
- możliwość komunikowania się z najbliższą rodziną, zwłaszcza z dziadkami;
- docenianie rodzimej kultury;
- podtrzymywanie istnienia grupy etnicznej;
- możliwość otrzymania lepszej pracy;
- wzbogacanie osobowości poprzez dostęp do dwóch kultur;
- pomoc w readaptacji w razie powrotu do kraju.

Lepiej jest nakłaniać dzieci do nauki polskiego, niż jej zaniechać, bowiem łatwiej jest budzić język ze stanu uśpienia, niż nadrabiać zaległości całego życia w wieku dorosłym – bez większych szans na sukces. „Uczmy je [dzieci – przyp. E.L.] języka polskiego. Po buntach i odrzuceniach nadejdzie dzień, w którym okażą nam zdumioną wdzięczność albo zapytają z żalem: dlaczego nie nauczyłaś mnie mówić po polsku?" (D. Mostwin, 1995: 54–55; zob. też K. Serejska Olszer, 2001).

5. JĘZYK POLSKI JAKO DOCELOWY DLA CUDZOZIEMCÓW UCZĄCYCH SIĘ W POLSCE

Obcokrajowcy, którzy przyjeżdżają do Polski, aby uczyć się języka polskiego, są pochodzenia polskiego lub nie mają z Polską żadnych związków. Opanowują więc nasz język albo w sposób *sukcesywny mieszany*, albo przez *powtórne uczenie się.* Pierwszy z nich zachodzi dlatego, że nie tylko u c z ą s i ę oni w sposób akademicki na zorganizowanych kursach w częściowo sztucznej sytuacji, ale też n a b y w a j ą go przez „zanurzenie" w nim. Drugi sposób występuje najczęściej w przypadku osób z polskimi korzeniami, znających polski „z domu", lecz także i tych, które kiedyś uczyły się tego języka, ale zapomniały lub chcą nauczyć się więcej i lepiej. Trzeba podkreślić, że n i e chodzi tu o nauczanie języka polskiego jako pierwszego, co implikuje odmienne metody jego nauczania.

Część cudzoziemców zaczyna się uczyć polskiego jako pierwszego „nowego" języka w wieku dorosłym – dla innych jest to już kolejny język, a część zna polski z domu. Dlatego grupy studentów nawet na poziomie podstawowym nigdy nie są jednorodne. Zupełnie inaczej przyswaja wiedzę ktoś, kto po raz pierwszy ma do czynienia z nowym językiem, a inaczej ktoś, kto zna np. język rosyjski czy słowacki albo zna kilka języków tzw. zachodnich, a jeszcze inaczej osoby polskiego pochodzenia.

BIBLIOGRAFIA

Arabski J. (1985), *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, WSiP, Warszawa.

Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Śląsk, Katowice.

Cummins J. (1981), *Bilingualism and Minority – Language Children*, OISE Press, Ontario.

Czykwin E., Misiejuk D. (1998), *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie Psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok.

Dulay H., Burt M., Krashen S. (1982), *Language Two*, Oxford University Press, New York.

Grucza F. (1981), *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu*, w: *Bilingwizm a glottodydaktyka. Materiały z V Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Białowieża, 26–28 maja 1977*, pod red. F. Gruczy, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Kurcz I. (1992), *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa.

Lipińska E. (2001), *Proces stawania się dwujęzycznym. Przypadek polskiego chłopca w Australii. Niepublikowana praca doktorska*, Wydział Filologiczny UJ, Kraków.

Lipińska E. (2001), *Kiedy język polski nie jest językiem ojczystym*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 27–30.

Lipińska E. (2002a), *Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków. Język dzieci najnowszej polskiej emigracji w Australii*, „Przegląd Polonijny", z. 3, s. 95–103.

Lipińska E. (2002b), *Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć?*, „Przegląd Polonijny", z. 4, s. 105–113.

Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Miodunka W. (1980), *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, Lublin.

Miodunka W. (1990), *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej*, w: *Język polski na świecie*, pod red. W. Miodunki, PWN, Warszawa.

Mostwin D. (1995), *Trzecia wartość*, KUL, Lublin.

Serejska Olszer K. (2001), *Polszczyzna z oddali. Język polski w anglojęzycznym świecie*, Media Rodzina, Poznań.

Skutnabb-Kangas T. (1981), *Bilingualism or not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, London.

Ewa Lipińska
Anna Seretny

INDYWIDUALNE CECHY UCZĄCEGO SIĘ A NAUKA JĘZYKA OBCEGO

1. WPROWADZENIE

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. Zmienia się także rola nauczyciela – z egzekutora na doradcę.

W tradycyjnym podejściu do nauczania języka obcego punkt wyjścia w trakcie działań glottodydaktycznych stanowił najczęściej opis cech danego języka. To on wytyczał sposób nauczania, zalecenia dotyczące uczenia się formułowano zaś na końcu (W. Wilczyńska, 1999: 49). Techniki stosowane przez uczącego, często narzucane przez wybraną metodę pracy, nie zawsze jednak mogły zadowolić wszystkich uczących się. Adresowane do odbiorców o pewnych cechach osobowościowych, pozostawiały innych „na marginesie", nie dając im równych szans[1].

Przełożenie punktu ciężkości z *uczenia* (nauczania) na *pomoc w uczeniu się* nakłada na nauczyciela obowiązek uświadomienia studentom, że tak naprawdę rezultaty, jakie osiągną, zależą w dużej mierze od nich samych, od ich wysiłku i nastawienia do pracy. W. Wilczyńska pisze: „Nie chodzi nam o to, by zacząć „od innego końca", lecz raczej, by zaproponować inną hierarchię podstawowych członów układu glottodydaktycznego, nie umniejszając przy tym ich znaczenia. Hierarchię tę wyznacza dla nas perspektywa osobowa, której podstawową zasadą jest integralność osoby ludzkiej" (1999: 49).

[1] Jak słusznie jednak zauważa W. Krzemińska (1990: 209), część uczniów potrafi uczyć się niezależnie od metody, a nawet wbrew niej.

Wiele zależy także od strategii uczenia się. Badania wykazują jednak, że tych ostatnich uczniowie znają zbyt mało i chociaż zdarza im się poszukiwać nowych sposobów przyswajania wiedzy, nie zawsze trafiają na te najwłaściwsze dla siebie, ponieważ na ogół nie znają ani mechanizmów procesu uczenia się, ani też siebie jako uczących się – w sensie własnych cech osobowości i preferencji wyznaczonych genetycznie. Ponieważ „uczniowie płacą ciągle zbyt wielką cenę za pozostawienie ich samym sobie w przyswojeniu trudnej sztuki uczenia się" (W. Krzemińska, 1990: 206), obarczenie nauczyciela odpowiedzialnością za właściwą pomoc uczniom w uczeniu się wydaje się bezsporne. Aby jednak uczący mógł sprostać nowemu zadaniu, musi dobrze poznać uczących się, a więc dokonać swego rodzaju diagnozy[2] dotyczącej m.in. ich osobowości, temperamentu, modalności, preferencji półkulowej, inteligencji i jej rodzajów, stylów uczenia się[3]. Wiedza ta pozwoli mu bowiem na zastosowanie odpowiednich (zmiennych) technik nauczania, które nie tylko urozmaicą proces nauczania, ale przede wszystkim wyjdą naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom konkretnych uczących się. Uczeń, który rozpoczyna naukę języka obcego nie jest „niezapisaną kartą, którą możemy w dowolny sposób zapełnić" (W. Pfeiffer, 2001: 99). Każdy ma indywidualne, wrodzone cechy osobowościowe, własne doświadczenia, pewne predyspozycje i zainteresowania, potrzeby i oczekiwania, które mogą warunkować powodzenie w nauce języka obcego. Poniżej omówione zostaną: *osobowość*, *temperament*, *modalność*, *lateralizacja*, *inteligencja*, *motywacja*, *postawa* oraz *style uczenia się*. Niemniej ważne są także: *wiek* i *płeć* uczących się (zob. s. 58) oraz *strategie uczenia się* (zob. s. 103), będące przedmiotem rozważań kolejnych rozdziałów.

2. OSOBOWOŚĆ

W procesie uczenia się bardzo ważną rolę odgrywają czynniki psychologiczne. „U podłoża tego stanowiska leży przekonanie, że *języka nie można nauczyć, lecz że każdy musi nauczyć się go sam*" (podkr. E.L., A.S.; W. Woźniakowski, za: M. Szałkiem, 1992a: 291). Czynnikiem psychologicznym, który może bezpośrednio wpłynąć na wynik procesu uczenia się, jest osobo-

[2] Zob. szczegółowe pytania w artykule W. Krzemińskiej (1999: 207).

[3] Służą temu obserwacje i specjalne testy-ankiety.

wość, czyli wyabstrahowane z zachowania jednostki pewne charakterystyczne dla niej sposoby działania i reagowania[4]. Osobowość jest pojęciem bardzo złożonym. Składają się na nią:

1. sfera *kognitywna* (intelektualna) i *afektywna* (emocjonalno-uczuciowa) uczącego się; pierwsza, związana z poznawaniem otaczającej rzeczywistości, wyznacza poziom ogólnej inteligencji, zdolności językowe, strategie uczenia się i strategie komunikacyjne; druga zaś – dotycząca przeżywania – obejmuje uczucia uczącego się do samego siebie, przez co rozumie się wiarę we własne możliwości, zahamowania itp., oraz do otoczenia, takie jak: zdolność do empatii, nastawienie do języka i kultury docelowej, ekstra- i introwertyzm;
2. cechy *indywidualne* i *ogólne*; w tym podziale do cech indywidualnych zalicza się cechy kognitywne i afektywne, przypisywane tylko danemu uczącemu się i określające jego indywidualne podejście do nauki języka; cechy ogólne zaś odnoszą się do wszystkich uczących się;
3. właściwości osobnicze *wrodzone* i *nabyte*; w pierwszej grupie mieszczą się: wiek, inteligencja, zdolności, cechy charakteru i osobowości, strategie uczenia się i strategie komunikacyjne; w grupie drugiej – postawy, motywacja, podatność na wpływ czynników zewnętrznych oraz subiektywny obraz samego siebie i procesu uczenia się języka.

(na podst. M. Szałka, 1992a: 291–192)

Ostatni podział nosi znamiona „modyfikowalności", ponieważ nauczyciel może mieć bezpośredni wpływ na kształtowanie i rozwijanie cech nabytych, a pośrednio – na niektóre cechy wrodzone, jak np. na strategie uczenia się i strategie komunikacyjne. I choć zasadniczo nie podlegają one modyfikacji, można jednak zmniejszyć ich negatywny wpływ na naukę języka obcego poprzez zastosowanie odpowiednich procedur dydaktycznych.

[4] Amerykański psycholog G.W. Alloport wyszukał w słowniku Webstera (wydanie z roku 1925) 4500 słów oznaczających odrębne formy jednostkowych zachowań ludzkich. To, które cechy danej osoby badać, zależy od celu badania. Niektóre z nich łączą się ze sposobem, w jaki dana osoba działa. Inne związane są z postawami, jeszcze inne wskazują na zainteresowania. Do najważniejszych cech należy jednak zaliczyć te o charakterze emocjonalnym. Konfiguracja cech jest oczywiście charakterystyczna dla danej jednostki, dlatego też można mówić o dużym zróżnicowaniu osobniczym (A.P. Sperling, 1995: 249).

Niektóre wrodzone cechy osobowości mają nie tylko spory wpływ na uczenie się języka, lecz wręcz na opanowanie niektórych sprawności. Na przykład – w odniesieniu do sprawności mówienia:

- *osoby pewne siebie* mają z reguły większą gotowość mowną, nie boją się mówić, choć czasem popełniają błędy; chętniej podejmują ryzyko, przez co mają większe szanse na ćwiczenie i rozwijanie umiejętności językowych; nie obawiają się krytyki czy kompromitacji;

- *osoby o pewnym stopniu inhibicji* (zob. s. 23) z kolei, źle znoszą krytykę, która każdorazowo rani ich uczucia; boją się popełniać błędy, obawiają się kompromitacji i często mają kłopoty z mówieniem;

- *osoby o zawyżonej samoocenie* zazwyczaj wkładają mniej pracy w naukę, wierząc w swoje możliwości; często nie odnoszą sukcesu, gdyż wydaje się im, że wszystko leży w zasięgu ręki;

- *osoby o zaniżonej samoocenie* natomiast, nie doceniają swoich możliwości; unikają okazji do wypowiadania się, bojąc się narazić na śmieszność lub krytykę; często nie wkładają w naukę wystarczająco dużo wysiłku, gdyż i tak nie wierzą w powodzenie swojego przedsięwzięcia.

W literaturze glottodydaktycznej coraz więcej miejsca poświęca się rozodróżnianiu *introwertyków* od *ekstrawertyków*[5], gdyż stwierdzono, iż uczą się oni w nieco inny sposób:

- ekstrawertycy chętniej mówią, są bardziej spontaniczni; mają lepszą pamięć krótkotrwałą; są lepiej postrzegani jako uczący się, gdyż chętniej angażują się w działania językowe, zwłaszcza grupowe; nie oznacza to jednak, że z większą łatwością uczą się języka; łatwiej uczą się ze słuchu, żywej mowy, ponieważ chętnie i spontanicznie wchodzą w interakcje; „mniej chętnie pracują sami, stąd trudniej

[5] Introwersja jest to usposobienie objawiające się w tendencjami do zamykania się w sobie oraz trudnościami w utrzymywaniu kontaktów z otoczeniem. Ekstrawersja – to kierowanie zainteresowania na świat zewnętrzny, wzmożoną aktywnością, łatwością utrzymywania kontaktu z otoczeniem, zaradnością, towarzyskością i przedsiębiorczością. Żaden z tych typów osobowości w postaci czystej raczej nie występuje.

o dokładność pisowni i poprawność gramatyczną, trudniej też o rozwinięcie sprawności czytania" (H. Komorowska, 2002: 96);

- ❖ introwertycy natomiast lepiej rozumieją i przyswajają głęboko, z reguły cechuje ich większa motywacja, większa wytrwałość i umiejętność koncentracji, mają lepszą pamięć długoterminową; zdecydowanie wolą zadania pisemne niż ustne, ćwiczenia o charakterze rutynowym niż działania komunikacyjne oparte na spontanicznych reakcjach. „Są małomówni, łatwiej radzą sobie ze sprawnościami rozumienia niż mówienia. Łatwiej im też o poprawność wypowiedzi niż o jej płynność" (tamże).

Przekonanie, że ekstrawertycy opanowują język szybciej i skuteczniej niż introwertycy, jest więc uzasadnione, głównie jednak w odniesieniu do sprawności mówienia, której opanowanie sprawia największą trudność w szkolnych (kursowych) warunkach. Osiągnięcia w zakresie tej umiejętności są także najbardziej widoczne. „Nie wydaje się jednak, aby podczas przyswajania pozostałych sprawności (rozumienia ze słuchu, czytania i pisania) oraz poszczególnych podsystemów językowych (np. gramatyki) ekstrawersja okazywała się bardziej pomocna niż introwersja" (M. Szałek, 1992a: 296). Mimo to „introwertykom powinno się oferować inne strategie uczenia – zwłaszcza w naturalnym przyswajaniu języka docelowego, gdzie pojawia się przed nimi sporo barier do pokonania, wynikających przede wszystkim z nieśmiałości i tendencji do zamykania się w sobie, która może utrudniać kontakty z otoczeniem" (E. Lipińska, 2003: 76).

Introwersja lub *ekstrawersja* to jednak tylko jeden z aspektów osobowości. K. Briggs i I. Briggs-Myers, opierając się na teorii C.G. Junga, wprowadziły podział osobowości na cztery następujące wymiary (preferencje):

- introwersja – ekstrawersja
- rozumienie – intuicja
- myślenie – emocje
- osąd – postrzeganie

Wymiar *introwersja – ekstrawersja* (*introversion – extraversion*) jest odpowiedzialny za nasze preferencje w koncentrowaniu się na zewnętrznym bądź wewnętrznym świecie. Wymiar *rozumowanie – intuicja* (*sensing – intuition*) ukazuje, w jaki sposób najczęściej przyswajamy informacje,