

ELIZA CHABROS

## EFEKT PLATEAU A BŁĘDY NA POZIOMIE INSTRUKCJI DYDAKTYCZNEJ

Regres sprawności językowych następuje na skutek utraty kontaktu z danymi językowymi i może dotyczyć zarówno ucznia (por. Feuerhake, Fieseler, Ohntrup i Riemer), jak też nauczyciela, który ma przerwę w pracy zawodowej lub pracuje z grupami na niższych poziomach (por. Nosidlak). Do wyhamowania progresji może jednak dojść jeszcze w trakcie trwania procesu glottodydaktycznego. Wokół tego zagadnienia, zwanego „efektem plateau” (dalej EP), skupia się niniejsze opracowanie. Po uszczegółowieniu zjawiska i przyczyn EP w kontekście istniejących prac badawczych przedyskutowany zostanie materiał zebrany przez autorkę, aby następnie zaprezentować wskazówki dydaktyczne dla kształcenia kompetencji leksykalnej na wyższych poziomach zaawansowania.

### 1. EP – OPIS ZJAWISKA

Mianem EP określa się stagnację w rozwoju sprawności językowych, która następuje po początkowo dość płynnej i szybkiej progresji, obiecującej osiągnięcie wysokiej kompetencji komunikacyjnej. Katarzyna Sradomska (53) proponuje dla tego zjawiska termin „syndrom średniozaawansowania”, słusznie sugerując, że dotyczy ono uczących się na tym konkretnym poziomie. Podobnie Mehdi Mirzaei, Masoud Zoghi i Haniyeh Davatgari Asl (196), badający to zjawisko w środowisku Irańczyków uczących się języka

---

Dr ELIZA CHABROS – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Językoznawstwa, Katedra Językoznawstwa Germańskiego; e-mail: [echabros@kul.pl](mailto:echabros@kul.pl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1580-1869>.

angielskiego, zauważają, że EP często pojawia się wraz z osiągnięciem poziomu *upper intermediate*.

Nawiązując do stopni rozwoju języka pośredniego (*interlanguage*), przez które przechodzi większość uczniów, należy założyć, że uczeń średnio-zaawansowany osiągnął już ostatni, czwarty etap, nazywany etapem stabilizacji sprawności językowych (potrafi więc sprawnie używać języka i samodzielnie poprawić swoje nieliczne błędy) albo też znajduje się pomiędzy poziomem trzecim, nazywanym etapem systematyzacji reguł, a poziomem czwartym. Trzeci etap cechuje potrzeba systematyzacji dotychczas poznanych reguł, czego przejawem jest wprawdzie bardziej spójne użycie reguł języka i umiejętność korekty błędów, ale jeszcze nie autokorekty (Sradomska 54). Uczącemu się, który doświadcza EP, przytrafiają się, mimo świadomości co do poprawności form językowych, błędy będące wynikiem często towarzyszącej temu zjawisku fosylizacji. Pod tym pojęciem należy rozumieć fakt ciągłego powracania podczas produkcji językowej trudnych do zwalczania błędów, co może dowodzić zinternalizowania tych niepoprawnych form. Innym problemem, który obserwują nauczyciele, jest tzw. powrót do złego (*backsliding*), polegający na powrocie do błędnych form, mimo wcześniejszego opanowania i używania struktur poprawnych (Sradomska 57).

Większość uczących się jest świadoma braku postępów w rozwoju kompetencji językowej:

Uczniowie czują, że nie robią postępów zgodnie z wymogami podręcznika i wymaganiami swojego nauczyciela. Chociaż ładunek struktur lingwistycznych, włączając w to leksykę, gramatykę, idiomy i wyrażenia, wzrasta, uczący się stale wracają do wcześniejszej wiedzy językowej i unikają używania nowo poznanych lub właśnie zaprezentowanych struktur. (Mirzaei, Zoghi i Davatgari Asl 217; tłum. E. Ch.)

Ta sytuacja z jednej strony frustruje uczących się, którzy mimo silnej motywacji i poświęconego na naukę czasu nie robią oczekiwanych postępów. Z drugiej zaś strony negatywnych emocji doświadczają dydaktycy, widząc, że „istnieje przepaść między tym, co praktycy zakładają, jeśli chodzi o przyrost wiedzy uczących się na wyższych poziomach, a tym, co uczący się w rzeczywistości przyswajają” (Mirzaei, Zoghi i Davatgari Asl 197; tłum. E. Ch.).

Spostrzeżenia zawarte w niniejszym opracowaniu opierają się na doświadczeniach nabytych podczas współpracy ze szkołą językową, w której autorka pracowała jako lektorka języka niemieckiego. Niemal piętnastoletni staż pracy był okazją do przyjrzenia się procesowi uczenia się języka obcego przez młodzież i osoby dorosłe, często przez sześć kolejnych lat, z drugiej

zaś strony stworzył możliwość obserwacji własnych technik dydaktycznych i oceny ich skuteczności wobec EP. W każdej z prowadzonych grup dało się zauważyć silny przyrost kompetencji językowej w dwóch pierwszych latach nauki i lekki spadek w kolejnym roku, a następnie silne zahamowanie progresji. Za początek EP uważałbym zatem przejście z poziomu B1 na poziom B1+. Zjawisko stagnacji utrzymywało się z reguły przez cały czas trwania poziomu B1+, a często do końca poziomu B2. Wielu uczących się, zwłaszcza tych z większym poziomem refleksyjności, było świadomych, że doświadczą wyhamowania w rozwoju językowym, czemu dawali wyraz w ankietach dotyczących zadowolenia z kursów przeprowadzanych przez szkołę<sup>1</sup>, a także w komentarzach formułowanych przy okazji wykonywania konkretnego zadania<sup>2</sup>.

## 2. PRZYCZYNY POWSTAWANIA EP

Badacze zgodnie podkreślają, że problem stagnacji dotyczy zdecydowanej większości uczących się, jest jednak zjawiskiem o charakterze tymczasowym, a więc można i należy mu przeciwdziałać przy użyciu odpowiednich technik dydaktycznych (por. Mirzaei, Zoghi i Davatgari Asl 196). Przegląd prac badawczych poświęconych EP nie daje jednak jednoznacznych i spójnych odpowiedzi na pytanie, jakie działania są w stanie wspomóc uczącego się na tym trudnym etapie. Słuszne wydaje się spostrzeżenie, że „przyczyny wpływające na zatrzymanie się ucznia na jakimś poziomie zaawansowania języka (...) tworzą wieloelementowy tygiel, w którym mieszają się uwarunkowania naturalne związane ze sposobem uczenia się języka, systematycznym jego rozwojem i środowiska, w którym język jest przyswajany” (Sradomska 55), co implikuje różną naturę rozwiązań.

Badacze wskazują m.in. na fakt, że uczący się na pewnym etapie zaawansowania osiągają poziom rozwoju kompetencji komunikacyjnej pozwalający im na względnie bezproblemowe wyrażenie własnych intencji komuni-

---

<sup>1</sup> Na stawiane w ankietach pytanie: „Jak Pan(i) ocenia poczynione przez siebie postępy w skali 1-5?” większość uczących się na poziomach B1, B1+ i B2 zaznaczała odpowiedź 3, co stanowiło widoczny kontrast wobec pozytywnych ocen innych elementów układu glotto-dydaktycznego, tj. nauczyciela, materiałów, metody i warunków nauczania. Istotne przy tym jest, że w pierwszych dwóch latach te same osoby oceniały swoje postępy z reguły na 5 pkt. (por. Pudo 235).

<sup>2</sup> Napotykać trudności w recepcji i produkcji wypowiedzi obcojęzycznych, uczniowie werbalizowali swoje obawy odnośnie do poprawnej realizacji zadania: „Nie mam odpowiedniego słownictwa, żeby o tym mówić”.

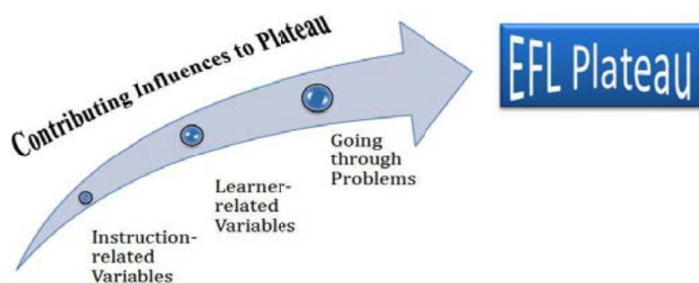
kacyjnych<sup>3</sup>, co wydaje się zaspokajać potrzebę dalszej pracy nad językiem. Znika zatem początkowo wysoka motywacja do nauki (Sradomska 54). Problem słabej progresji jest też rozpatrywany z perspektywy ograniczonego kontaktu uczącego się z danymi językowymi. Niski potencjał aktywizujący inputu, którego w warunkach nauczania formalnego często jedynym „żywionym” dostarczycielem jest nauczyciel, może przełożyć się na brak postępów (Janicka 8). Czynnikiem mogącym skutkować zahamowaniem progresji może okazać się trwałe odczuwanie nudy przez uczących się, spowodowane np. monotonnymi zadaniami lub zadaniami nieadekwatnymi do osiągniętego poziomu biegłości (Pawlak, Zawodniak i Kruk 23).

### 2.1. MODEL OBRAZUJĄCY POWSTAWANIE EP

Próba syntezy dotychczasowych teorii jest model zaprezentowany przez Mirzaei, Zoghi i Davatgari Asl (203-210). Wymienieni badacze zakładają, że do stagnacji przyczyniają się trzy czynniki: zmienne związane z instrukcją (*Instruction-related Variables*), zmienne związane z osobą uczącego się (*Learner-related Variables*) oraz doświadczenia uczącego się przechodzącego właśnie pewne problemy wywołane czynnikami należącymi do poprzednich kategorii (*Going through Problems*). Przedstawiony na modelu porządek zmiennych, a także kształt strzałki ma sugerować, że źródłem problemów należy szukać w typie instrukcji. Kolejny czynnik mogący prowadzić do powstania EP to ten, do którego skierowana jest instrukcja dydaktyczna, a więc uczący się wraz z całą jego specyfiką. Ostatnim elementem modelu są przykre doświadczenia uczącego się, będące z jednej strony rezultatem błędów w instrukcji, z drugiej zaś działań podejmowanych (lub niepodejmowanych) przez uczącego się. To właśnie w momencie doświadczania problemów może dojść do powstania EP.

---

<sup>3</sup> Warto jednak zwrócić uwagę na rozdźwięk między komunikacją w warunkach formalnych a realną sytuacją komunikacyjną. Wielu uczących się na poziomach B1+ i B2 potrafi „zmierzyć się” w wypowiedzi ustnej i pisemnej z każdym tematem na zajęciach, nie radzi sobie jednak w rozmowie z natywnym użytkownikiem języka, z odbiorem filmów czy wiadomości.



Schemat 1. Model powstawania EP (Mirzaei, Zoghi i Davatgari Asl 2013).

1. Zmienne związane z instrukcją obejmują:

- plany i treści nauczania,
- działania dydaktyczne podejmowane przez nauczyciela,
- pisemne prace domowe,
- działania wspierające proces uczenia się.

2. Zmienne związane z osobą uczącego się to:

- czynniki afektywne,
- czynniki poznawcze,
- czynniki metapoznawcze,
- wykorzystanie strategii w procesie uczenia się,
- automatyzacja językowa.

Wbrew temu, co sugerują terminy opisujące zjawisko, którym się zajmujemy (stagnacja, efekt, syndrom, ang. *Plateau Phenomenon*), EP powinien być postrzegany jako proces, którego przyczyny są złożone, a szukać ich należy w niewłaściwym wspieraniu rozwoju kompetencji leksykalnej już w pierwszych latach nauki języka, w szczególności zaś w momencie przejścia z poziomu B1 na B1+. Należy przyjąć, że EP może rzutować na rozwój wszystkich sprawności językowych i dotyczyć każdego podsystemu języka. Zebrany materiał i poczynione obserwacje skłaniają jednak do wniosku, że trudności, z którymi uczeń przejawiający EP musi się mierzyć, tkwią w przeważającej mierze w deficytach leksykalnych, które z kolei negatywnie oddziałują na rozwój pozostałych podsystemów i są zauważalne tak podczas recepcji, jak i produkcji<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Inne wnioski odnośnie do natury EP formułują zarówno Sradomska, jak i Mirzaei, Zoghi, Davatgari Asl. Wymienieni badacze skupiają się na stagnacji w rozwoju kompetencji gramatycznej.

### 3. WYBRANE BŁĘDY I TRUDNOŚCI Z ZAKRESU LEKSYKI

Mechanizmem, do którego nieświadomie uciekają się uczący się języka docelowego, który nie został przez nich jeszcze dostatecznie opanowany, jest transfer międzyjęzykowy. Odwołanie się do wiedzy o już nabytych lub równolegle nabywanych językach, a w pierwszej kolejności również do wiedzy o języku ojczystym staje się strategią pomagającą pokonać trudności podczas tworzenia lub odbioru komunikatu w języku docelowym. Jest to rodzaj „taktyki ratunkowej” (Chłopek, *Nabywanie* 143). Wśród czynników, które determinują transfer, wymienia się m.in. pokrewieństwo między językiem nabytym i docelowym, stopień opanowania tych języków i poziom ich aktywacji, a także kolejność ich przyswajania (143).

Dla osób uczących się kolejnego języka obcego mniej lub bardziej świadome poszukiwanie podobieństw między językami jest w pełni naturalną operacją, wynikającą bezpośrednio ze sposobu organizacji wiedzy językowej w leksykonie mentalnym. Przeniesienie pewnych struktur z języka nabytego do docelowego może stać się operacją ułatwiającą uczenie się języka, pozwalającą skrócić czas nauki. Jest to szczególnie ważne i pomocne na początkowym etapie nauki języka, zwłaszcza podczas rozwijania sprawności receptywnych. Tak pojmowany transfer ma zdecydowanie pozytywny wymiar i powinien być wspierany. Nieco inaczej należałoby postrzegać zjawisko transferu na poziomie produkcji językowej od samego początku procesu glottodydaktycznego. Jednorazowy przejaw interferencji, który nie zakłóca komunikacji, a pełni raczej funkcję kompensacyjną, nie powinien być w żadnym wypadku piętnowany, ale stale powtarzające się nieprawidłowe formy, będące wynikiem negatywnego transferu, mogły już ulec lub, jeśli nie zostaną w porę uświadomione, ulegną fosylizacji.

Podsystem leksykalny, jako najbardziej otwarty podsystem języka, stwarza wielorakie możliwości wyboru poszczególnych elementów, przez co jest bardziej narażony na błędy interferencyjne w planie treści, które powstają wskutek skojarzeń z językami nabytymi (Bawej 216). W obserwowanych grupach błędy interferencyjne były bardzo częstym zjawiskiem. Większość uczących się podlegających obserwacji to osoby posiadające kompetencje językowe w języku angielskim (poziom B2 i C1), którego naukę rozpoczęły jeszcze przed językiem niemieckim. Stąd język angielski stanowił źródło większości błędów (*last language effect*). Mimo regularnej informacji zwrotnej pojawiały się formy, będące wyrazem fosylizacji:

a) „Fałszywi przyjaciele“ – błędy powstałe na skutek założenia, że podobieństwo formalne między leksemami przekłada się na ich podobieństwo semantyczne:

Der Fernsehsender schaut gute Serien.

niem. *schauen* ≠ ang. *to show*

Der Schauspieler bekommt sehr populär.

niem. *bekommen* ≠ ang. *to become*

b) Błędy wynikające z niewłaściwej kombinatoryki w obrębie skonwencjonalizowanych połączeń syntagmatycznych. Polegają one na wyborze nieodpowiedniego kolokatora i próbie łączenia go z poprawnie użytą bazą kolokacyjną. Trudność wiążąca się z doбором właściwego kolokatora wynika z nieznamomości normy językowej (por. Targońska, „Kompetencja kolokacyjna” 197):

Kritik machen/ an jdm. Kritik üben

Beruf machen/ Beruf ausüben

Entscheidung machen/ Entscheidung treffen

Antrag machen/ Antrag stellen

W przypadku tych konkretnych błędów daje się ponadto zauważyć nadmierną produkcję czasownika *machen*, wynikającą z popularności i frekwencji czasownika *to make* w języku angielskim, co również należy interpretować jako rezultat wpływów międzyjęzykowych (por. Chłopek, „Der zwischensprachliche Transfer” 34).

c) Błędy kontekstowe są z kolei przykładem błędów spowodowanych wpływem języka ojczystego. Wynikają one z „niedostatecznej znajomości znaczenia danego wyrazu i nieznamomości związków, jakie tworzy dany element językowy z innymi elementami w zdaniu” (Bawej 216):

Zeig mir deinen Arm!/ poprawnie: deine Hand!

Zu Hause haben wir viele Blumen./ Hauspflanzen.

Spuren lassen/ hinterlassen

sich eine Pause lassen/ gönnen

d. Błędy w zakresie słowotwórstwa, będące rezultatem transferu modeli słowotwórczych z języka wyjściowego na język docelowy:

Mein Großvater kümmert sich um seine Gesund. oraz: Gesund ist wichtig für mich.

ang. przymiotnik: *healthy* – rzeczownik: *health*

niem. przymiotnik: *gesund* – rzeczownik: *Gesundheit*<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Na tej samej zasadzie uczniowie tworzyli również inne błędne formy rzeczowników: Schön (piękno) / poprawnie: *Schönheit* oraz Krank (choroba) / poprawnie: *Krankheit*.

W obserwowanych grupach zauważalna była duża dysproporcja w przyswajaniu rzeczowników i czasowników (na korzyść tych pierwszych), co prowadziło do tego, że podczas produkcji językowej uczący się używali jedynie czasowników należących do podstawowego zasobu słownictwa bez szukania odpowiedniejszych dla danego kontekstu synonimów. Wydaje się, że pewne czasowniki funkcjonują wśród uczących się jako swoiste słowa klucze (wytrychy), których można użyć w każdym kontekście. Należą do nich np.: *machen, wollen, gehen, arbeiten, sprechen*. Produkcja językowa zawężona do słów podstawowych świadczy o tym, że uczący się nie znają synonimów lub nie potrafią przywołać ich z pamięci, co z kolei każe wnioskować, że nie zostały one właściwie zakodowane w pamięci użytkownika.

#### 4. FORMY SKUTECZNEGO WSPIERANIA ROZWOJU KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ UCZNIĄ DOTKNIĘTEGO EP NA POZIOMIE INSTRUKCJI DYDAKTYCZNEJ

##### 4.1. PROGRAM NAUCZANIA I MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

W komentarzach samych autorów modelu czytamy, że program kształcenia i materiały dydaktyczne powinny:

- a) być dostosowane do poziomu uczącego się,
- b) wspierać różnorodność, jeśli chodzi o prezentację materiału,
- c) zawierać możliwie jak najwięcej materiałów autentycznych,
- d) zawierać materiały atrakcyjne, wychodzące naprzeciw potrzebom uczącego się na poziomie średniozaawansowanym,
- e) wykorzystywać nowoczesne technologie,
- f) uwzględniać równowagę między czterema głównymi sprawnościami i oferować uczącemu się odpowiednie materiały tak, aby ten robił postępy i miał poczucie robionych postępów, a przez to stawał się bardziej zmotywowany do nauki (Mirzaei, Zoghi i Davatgari Asl 214).

Świadomie pomijając założenia punktów b i d, jako takie, które z trudnością poddają się obiektywnej ocenie, a w obserwowanych grupach wydawały się w pełni zaspokajać oczekiwania uczniów, co dało się wywnioskować m.in. po wysokiej motywacji zadaniowej, odniosę się do pozostałych wytycznych, które wydają się kluczowe w kształceniu kompetencji leksykalnej uczniów na poziomach B1+ i B2.



Podręczniki dla poziomów B1+ i B2<sup>6</sup> cechuje przewaga tekstów ukie-  
runkowanych na kształcenie sprawności receptywnych. Ta dominacja wy-  
nika ze słusznej przesłanki, że pasywny zasób słownictwa każdego użytkow-  
nika jest zawsze bogatszy od jego aktywnego słownika, konieczne są zatem  
działania dydaktyczne skupiające się na wspieraniu poszerzania receptywnej  
znajomości materiału językowego. Atrakcyjna tematyka i interesujące treści  
osadzone w realiach bliskich uczącym się mogą w warunkach nauczania  
formalnego dostarczać tzw. dobry input, jednak input – nawet najlepszy –  
nie jest gwarantem skutecznego kształcenia kompetencji leksykalnej. Nie  
należy bowiem zakładać, że samo czytanie i słuchanie tekstów w języku do-  
celowym przełoży się na znajomość nowych słów, na które uczący się  
natrafi. Kontakt z autentycznymi materiałami, za którym stoi postulowane  
w ramach podejścia komunikacyjnego urealnienie sytuacji klasowej (por.  
Białek 26), jest bez wątpienia cenną wartością w procesie glottodydak-  
tycznym, stanowi jednak dopiero punkt wyjścia do dalszej pracy nad utrwa-  
laniem poznanych struktur. Analizowane podręczniki zawierają wprawdzie  
inspirujące ćwiczenia, a czasem całe moduły mające wspierać produkcję  
językową, pozostają one jednak, po pierwsze, w zdecydowanej mniejszości  
wobec ćwiczeń w zakresie recepcji, po drugie zaś są to z reguły zadania  
otwarte, a więc kwestię wyboru jednostek leksykalnych pozostawiają ucza-  
cemu się. Ta taktyka, mająca skłonić ucznia do tworzenia autentycznych  
wypowiedzi, wywodzi się z faktu uznania jego podmiotowości, co przy-  
niosło z sobą podejście komunikacyjne. Nie negując tego założenia, należy  
jednak odnotować, że obserwowani uczniowie w konfrontacji z otwartym  
zadaniem uciekają się zwykle do dwóch strategii: a) sięgają po słowa, które  
już wcześniej opanowali, lub też b) aby zrealizować swój komunikat, szu-  
kają słów, które w danym momencie rozwoju kompetencji leksykalnej  
są jeszcze poza ich zasięgiem, przez co muszą posiłkować się słownikiem  
lub zapytać o odpowiednik danego słowa<sup>7</sup>. Obydwie strategie okazują się  
zatem nieskuteczne w automatyzowaniu nowo poznanych jednostek leksy-  
kalnych. Brak sugestii, chociażby w postaci listy najważniejszych słów  
wprowadzonych w danej jednostce, nie wyklucza oczywiście faktu, że uczeń

<sup>6</sup> *Aspekte neu B1+ i Aspekte neu B2*, Wydawnictwo Klett; *em Neu Brückenkurs B1+ i em Neu Hauptkurs B2*, Wydawnictwo Hueber; *Sicher B2*, Wydawnictwo Hueber.

<sup>7</sup> Incydentalne uczenie się słownictwa, do którego dochodzi, gdy uwaga ucznia skupiona jest przede wszystkim na realizacji aktu komunikacyjnego, rzadko skutkuje zakotwiczeniem danego słowa w pamięci długotrwałej. W momencie realizacji zadania uczącemu się zależy przede wszystkim na szybkim wyszukaniu nieznanego słowa w słowniku, a nie na jego utrwaleniu (por. Nied Curcio 454).

zdecyduje się właśnie na ich użycie, ale zwykle są to pojedyncze słowa, bez których nie sposób obejść się, mówiąc/pisząc na dany temat, podczas gdy pozostałe słownictwo, które powinno być ćwiczone i w efekcie opanowane na danej lekcji, pozostaje utrwalone jedynie w formie listy przetłumaczonych słówek w zeszytach<sup>8</sup>. Rzut oka do notatek ucznia wystarczy, aby dojść do przekonania, że jego lista znacznie odbiega od słownictwa zebranego przez autorów podręcznika w części ćwiczeniowej. Spis nowych słówek sporządzony przez uczącego się jest o wiele dłuższy, bo zawiera słowa, które w założeniu autorów uczący się powinien był już opanować na tym poziomie biegłości. Jeśli dodatkowo nauczyciel wspomaga się dodatkowymi materiałami, które uzupełniają podstawowy zestaw: podręcznik i książka ćwiczeń<sup>9</sup>, to w rozdziałach równoległych znajdzie on kolejne teksty i kolejne listy słów.

Takie bogactwo materiałów dydaktycznych to bez wątpienia dobry input, forma jednak prezentacji nowego słownictwa w podręcznikach sprawia, że pomaga on skutecznie rozwijać jedynie sprawności receptywne. Brak ćwiczeń drylowych i przedkomunikacyjnych nie stwarza możliwości efektywnej automatyzacji materiału leksykalnego, a późne wprowadzenie trudniejszych zagadnień leksykalnych, tj. kolokacji, idiomów, sprawia, że szanse na ich utrwalenie są znikome, zgodnie z zasadą *last learned first forgotten*<sup>10</sup>.

#### 4.2. DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ NAUCZYCIELA

Aby skutecznie kształtować proces dydaktyczny, nauczyciel musi nieustannie obserwować uczących się, a wyciągnięte wnioski przekuć w działania wychodzące naprzeciw ich potrzebom. Identyfikacja potrzeb jest zatem kluczowym zadaniem refleksyjnego nauczyciela (por. Białek 20). Osoby doświadczające EP walczą z podobnymi problemami i aby im w porę zaradzić, każde działanie powinno być ukierunkowane na przezwyciężenie tych problemów (Mirzaei, Zoghi i Davatgari Asl 215). Autorzy modelu proponują, na podstawie przeprowadzonych ankiet, uatrakcyjnienie procesu glottodydaktycznego materiałami autentycznymi, tj. piosenkami, filmami oraz zadaniami

---

<sup>8</sup> Brak ćwiczeń przedkomunikacyjnych, widoczny zwłaszcza na stronach wprowadzających do kolejnych rozdziałów podręcznika, może całkowicie zablokować produkcję. Nie każdy uczeń na poziomie B1+ czy B2 poradzi sobie bez uprzedniej aktywacji odpowiednich środków językowych z przeskokiem z tematu 'stres' na temat 'sztuka' (por. *Aspekte neu* B2 – rozdział 6 i 7).

<sup>9</sup> Na przykład do zestawu *Aspekte neu Kursbuch* i *Arbeitsbuch* proponuje się komplementarny podręcznik *Aspekte neu. Intensivtrainer*.

<sup>10</sup> Podręczniki *Aspekte Neu* i *Sicher* wprowadzają kolokacje na poziomie B2, a podręcznik *EM Abschlusskurs* dopiero na poziomie C1.

wykorzystującymi media społecznościowe, nie precyzując jednak, w jaki sposób elementy te miałyby wspomóc uczącego się w przejściu na kolejny poziom<sup>11</sup>. Pomocnym działaniem jest w rozumieniu wspomnianych autorów stawianie przed uczącym się zadań, które przenoszą jego uwagę z inputu na output, przez co jest on niejako zmuszony do użycia trudniejszej formy, której – pozostając na poziomie plateau – starałby się uniknąć (215). Skuteczność tej techniki, opartej na tzw. incydentalnym przyswajaniu słownictwa, może okazać się wysoka pod warunkiem, że następstwem użycia nowego słowa w kontekście będzie faza automatyzacji, pozwalająca na jego zakodowanie w leksykonie mentalnym. To nie na pogoni za coraz bardziej atrakcyjnymi pomocami dydaktycznymi, ale na działaniach umożliwiających uczącemu się rozwijanie kompetencji leksykalnej pozwalającej na rozumienie autentycznych komunikatów, powinien skupić swą uwagę nauczyciel, rozpoznawszy EP wśród swoich uczniów.

Na wszystkich etapach pracy ze słownictwem nauczyciel ma do odegrania bardzo ważną rolę. Jest on odpowiedzialny nie tylko za właściwą selekcję, ale również progresję, kontrolę i informację zwrotną co do stopnia opanowania danego słownictwa (Bröner 32). Progresję w zakresie kompetencji leksykalnej warunkuje, z jednej strony, uwzględnienie na zajęciach wszystkich faz potrzebnych do opanowania nowej leksyki, tj. również fazę ćwiczeń, powtórzeń i utrwalania, co niesie z sobą konieczność wygospodarowania dla nich odpowiedniej ilości czasu. Z drugiej zaś strony to uczący jako organizator procesu nauczania musi być świadomym ewentualnych problemów mogących pojawić się w momencie przejścia na wyższy poziom biegłości, umieć te problemy rozpoznać i umiejętnie wspierać uczącego się w ich pokonywaniu. W kontekście uczącego się dotkniętego trudnościami wynikającymi z EP pierwszym krokiem, jaki powinien podjąć nauczyciel, jest ustalenie, co uczący się w rzeczywistości wie, jaki jest zakres wiedzy leksykalnej, którą rzeczywiście zinternalizował. Pomocne okażą się w tym wypadku proste ćwiczenia, mające na celu wskazanie nowych słów w tekście. Duża rozbieżność między listą uczącego się a rzeczywistą liczbą wprowadzonych w danej jednostce lekcyjnej słów jest sygnałem, że nie zostały one skutecznie zakodowane i konieczne będzie ich ponowne przypomnienie.

Biorąc pod uwagę błędy przytrafiające się uczniom dotkniętym EP (zob. paragraf 3), należy dołożyć starań, aby nakłonić ich do poszukiwania

---

<sup>11</sup> Nie jest więc jasne, czy progresję miałyby wspierać sama atrakcyjność proponowanych realiów, czy też ich osadzenie w realnej sytuacji komunikacyjnej (media społecznościowe), a może większy stopień trudności językowej.

i wypróbowania bardziej efektywnych technik uczenia się słownictwa. Uczących się cechuje z reguły dość niska świadomość odnośnie do organizacji wiedzy językowej w umyśle użytkowników języka, co implikuje złe nawyki w przyswajaniu języka obcego. Aby poprawnie zakodować kolokację, konieczna jest tzw. świadomość kolokacyjności (Targońska, „Kompetencja kolokacyjna” 203), a zatem wiedza o tym, że pewne jednostki leksykalne wchodzi w skład skonwencjonalizowanych połączeń wyrazowych, wykluczają zatem możliwość swobodnego łączenia ich z innymi leksemami i jako takie są charakterystyczne dla danego języka. Dopiero świadomy tego zjawiska uczeń będzie podczas recepcji tekstów pisanych i słuchanych zwracał uwagę na złożoną formę kolokacji, co jest warunkiem poprawnego jej zakodowania (203). Ze względu na to, że połączenia formułiczne nie są rzadkością w codziennej komunikacji i cechują zarówno komunikaty w języku ogólnym, jak i specjalistycznym, zasadne jest rozpoczęcie kształcenia świadomości kolokacyjnej już na poziomach A1 i A2 (Targońska, „Frazeadydyktyka” 157) tak, aby na wyższych poziomach stanowiły one stabilną część rezerwuaru językowego uczących się.

Jeśli chodzi o błędy kontekstowe, to ważne jest, aby w procesie nauczania słownictwa zwracać uwagę uczących się na to, ażeby – sprawdzając nowe słowo w słowniku – nie ograniczali się jedynie do wyszukania pierwszego odnotowanego tam znaczenia, lecz mieli na uwadze różnice w łączliwości leksemów w języku ojczystym i docelowym wynikające z różnych uwarunkowań kulturowych. Przy tej okazji trzeba niestety odnotować, że chociaż praca nad rozwijaniem leksyki zaczyna się już na pierwszych zajęciach, to uczniowie nawet na wyższych poziomach nie znają słowników i nie potrafią z nich korzystać, zatrzymując się na pierwszym znalezionym ekwiwalencie szukanego słowa oraz ignorując pozostałe dane. Badania nad zachowaniem użytkowników słowników potwierdzają, że świadomość, iż słowniki internetowe i aplikacje na smartfony są szybko i niemal zawsze dostępne, hamuje motywację do uczenia się nowych słówek (por. Nied Crucio 459).

Z perspektywy optymalizacji procesu przyswajania nowych jednostek leksykalnych bardzo ważne jest, aby zapoznać uczących się z technikami uczenia się słownictwa i testować je wspólnie na zajęciach. Wielokanałowe, wielomodułowe uczenie się wykorzystujące różnego rodzaju bodźce, nauczanie w przestrzeni (por. Gorąca-Sawczyk), a także strategie kinestetyczne, emocjonalne, epizodyczne i sensoryczne (por. Cudzich) to tylko wybrane przykłady technik, które powinny być w repertuarze praktyka poszukującego skuteczniejszych sposobów na rozwijanie kompetencji leksykalnej uczniów

na wyższych poziomach, gdzie zasób słownictwa powinny cechować różnorodność i bogactwo.

Uczeń doświadczający EP nie będzie miał szans na przejście na kolejny poziom biegłości, jeśli praktyki stosowane przez nauczyciela będzie cechowała „fosylizacja metodyczno-pedagogiczna”. Pod tym pojęciem należy rozumieć za Magdaleną Białek (27) prowadzenie zajęć według jednego sprawdzonego wcześniej schematu, który nie podlega modyfikacjom w nowych kontekstach edukacyjnych. Nauczyciel chcący „odmrozić” kompetencję leksykalną uczących się i zadbać o jej ciągły rozwój powinien rozważyć, czy on sam jest dostarczycielem dobrego inputu, czy jego wypowiedzi cechuje bogactwo środków leksykalnych charakterystyczne dla wypowiedzi w kontekstach naturalnych i czy uczący się mogą czerpać z potencjału wypowiedzi nauczyciela. Odpowiedzi na te pytania muszą być twierdzące, a nauczyciel powinien być skłonny do ciągłej pracy nad własnym warsztatem językowym.

#### 4.3. PRACE DOMOWE STYMULUJĄCE ROZWÓJ KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ

Dydaktycy, podobnie jak zdecydowana większość uczących się, są zgodni co do konieczności zadawania prac domowych. W kontekście EP i wiążących się z nim deficytów dodatkowy czas poświęcony na utrwalanie leksyki może okazać się istotnym warunkiem poprawy stanu rzeczy. Zadania domowe powinny kompensować braki w obszarze materiałów dydaktycznych (znikoma liczba ćwiczeń na systematyzację oraz ćwiczeń poświęconych konkretnym zagadnieniom, np. kolokacjom). Z drugiej zaś strony trzeba mieć na uwadze i uświadamiać to uczniom, że na pewnym etapie biegłości (najpóźniej podczas przejścia z poziomu B1 na B1+) niezbędne dla płynnej progresji jest zwiększenie czasu i intensywności treningu leksykalnego.

Oprócz tradycyjnych ćwiczeń skierowanych na automatyzację słownictwa wprowadzonego na lekcji należy poszukiwać również innych metod. Przykładem ćwiczeń wartych wypróbowania są ćwiczenia, które nazwę tu roboczo „Deutsch to go”, czyli „niemiecki na wynos”. Głównym ich celem jest „wyjście” z procesem uczenia się słownictwa poza mury szkolne czy własny pokój i osadzenie go w przestrzeni życia codziennego. Jadąc metrem, czekając na autobus czy robiąc zakupy, uczeń może przełączać się na tryb „myślenie w języku docelowym” i spróbować w myślach opowiedzieć o sytuacji, w której się znajduje, o tym, co zrobi za kilka minut, opowiedzieć o towarzyszących mu emocjach i o tym, dlaczego czuje się tak, a nie inaczej.

Zasadniczo ćwiczenie to powinno dawać uczniowi dużo swobody co do czasu i sposobu wykonania. Sensowne wydaje się jednak, aby od czasu do czasu to nauczyciel sterował wykonaniem tego zadania poprzez wybór „przestrzeni”, a w efekcie także treści.

W rozważaniach na temat stymulacji rozwoju kompetencji leksykalnej nie sposób pominąć zadań pisemnych. Wśród obserwowanych przez autorkę uczniów były dwie zaprzyjaźnione z sobą kobiety o podobnych biografiach edukacyjnych, w podobnym wieku, o równie wysokiej motywacji i dużych zdolnościach językowych. Jedna z nich od początku kursu (A1) kategorycznie zapowiedziała, że nie będzie pisać żadnych prac, motywując to tym, że nie chce czuć się znów jak w szkole, a umiejętność pisania w języku niemieckim nie jest jej potrzebna. Druga z pań pisała średnio po trzy prace pisemne w miesiącu. Po upływie roku widać było znaczną różnicę w progresji w zakresie sprawności pisania, ale również w zakresie kompetencji leksykalnej. Kursantka wzbraniająca się przed regularnym pisaniem potrafiła szybko przywołać z pamięci pojedyncze słowa<sup>12</sup>, ale miała problemy z łączeniem słów w zdania. Jej wypowiedzi były chaotyczne i zawierały liczne błędy gramatyczne. Druga z pań dysponowała dobrze zakodowanym zasobem wyrażen formułicznych, które potrafiła bez problemu przywołać podczas produkcji językowej. W pełni potwierdza się zatem zasada, że większy wkład pracy, a także wolniejszy przebieg produkcji pisemnej, a co za tym idzie – więcej czasu na formułowanie myśli w języku docelowym, dobór odpowiednich środków z leksykonu mentalnego i w końcu na generowanie tekstu, gwarantują lepsze przyswajanie materiału językowego (por. Pawłowska 76). Aby jednak zadania pisemne mogły skutecznie zapobiegać stagnacji, powinno się już na etapie ich formułowania odciążyć pamięć roboczą ucznia poprzez podanie środków językowych potrzebnych do ich realizacji, np. w formie tekstu wyjściowego (por. Iluk 19), który będzie prezentował jednostki leksykalne w odpowiednim kontekście, jak również przypominał ich zapis ortograficzny. Zasadniczo wystarczy jednak podanie słówek, które uczeń powinien wykorzystać.

#### 4.4. DZIAŁANIA WSPIERAJĄCE PROCES UCZENIA SIĘ

Szanse na pokonanie EP wzrosną, jeśli uczeń będzie potrafił obserwować proces uczenia się. Zarazem będzie gotów aktywnie go kształtować i wziąć za niego odpowiedzialność. Konieczne są zatem zabiegi pozwalające wy-

<sup>12</sup> Technika, którą stosowała, było uczenie się wyizolowanych słów na pamięć.

kształcić w uczniach postawę autorefleksyjną i autonomiczną, aby uczący się:

- był świadom ewentualnych problemów związanych z EP;
- potrafił ocenić, na czym polega problem w jego przypadku (nieumiejętność pracy ze słownikiem, złe strategie utrwalania słownictwa, zbyt mało czasu poświęcanego na pracę nad słownictwem);
- był skłonny poszukiwać sytuacji do nauki języka poza kontekstem instytucjonalnym;
- chciał poszukiwać i testować nowe techniki przyswajania słownictwa;
- był gotów poświęcić więcej uwagi i czasu na rozwijanie kompetencji leksykalnej poza sytuacją lekcyjną,
- był gotów wykorzystać umiejętności i doświadczenia zebrane podczas nauki już nabytych języków obcych w procesie przyswajania słownictwa w języku docelowym (transfer doświadczeń) (por. Myczko 97).

Uczeń na poziomie średniozaawansowanym powinien, według Mirzaei, Zoghi i Davatgari Asl (214), koncentrować się w większym stopniu na poprawności wypowiedzi niż na jej płynności (por. Seretny 94). Jest to słuszna teza, lecz wyegzekwowanie takiego stanu zależy od działań nauczyciela. O ile na poziomach A1, A2 warto wspierać przede wszystkim płynność i umiejętność podtrzymania komunikacji, to już od kolejnego poziomu należałoby podczas oceny wypowiedzi zdecydowanie przesunąć środek ciężkości na sposób użycia języka (poprawność i bogactwo środków językowych). Pozytywna informacja zwrotna nauczyciela bądź innych uczących się wywołana reakcją afektywną (ton głosu, wyraz twarzy sugerujący, że wiemy, o co chodzi rozmówcy) lub kognitywną (wyrażoną środkami językowymi, np. „wiem, co masz na myśli”) zachęca bowiem ucznia do realizacji komunikatu, mimo niepoprawnie użytej formy, przez co przyczynia się do utrwalenia błędnej formy.

## 5. UWAGI KOŃCOWE

EP może wynikać tak z deficytów w podsystemie gramatycznym, jak i leksykalnym. Zważywszy jednak na fakt, że trudności towarzyszące obcojęzycznym działaniom komunikacyjnym wynikają raczej ze słabej znajomości słownictwa, a nie gramatyki, warto w pierwszej kolejności zadbać o właściwą progresję w poszerzaniu słownictwa. Biorąc pod uwagę pewne luki materiałów dydaktycznych w zakresie kształcenia kompetencji leksykalnej, zadanie kompensacji tych braków spada na nauczyciela. To on – obserwując swoich uczniów – powinien wiedzieć, z czego wynika EP w każdym konkretnym przypadku, aby móc podjąć odpowiednie działania dydaktyczne.

Jednocześnie powinien też nieustannie obserwować siebie samego. Możliwe jest bowiem, że poprzez fosylizację dydaktyczną, przejawiającą się bezrefleksyjnym opieraniem się na dostępnych materiałach bez poszukiwania sposobów przezwyciężenia EP oraz brakiem zaangażowania we własny rozwój językowy, wręcz pogłębia trudności związane ze stagnacją u swoich uczniów.

## BIBLIOGRAFIA

- Bawej, Izabela. „Wybrane trudności w podsystemie leksykalnym w aspekcie kulturowym na przykładzie błędów kontekstowych w języku niemieckim”. *Neofilolog*, nr 43 (2), 2014, ss. 209-221.
- Białek, Magdalena. „Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych”. *Lingwistyka Stosowana*, nr 14 (3), 2015, ss. 17-29.
- Chłopek, Zofia. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2011.
- Chłopek, Zofia. „Der zwischensprachliche Transfer beim Drittsprachenerwerb – Einstellungen der DeutschlehrerInnen zum Transfer aus dem Englischen ins Deutsche”. *Glottodidactica*, nr 42 (1), 2015, ss. 33-46.
- Cudzich, Bartosz. „Vokabellernen (ohne) Vergessen (mit) Vokabelernstrategien”. *Glottodidactica*, nr 39, 2012, ss. 93-104.
- Feuerhake, Evelyn, Caroline Fieseler, Joy-Sarah Ohntrup i Claudia Riemer. „Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdspracheunterricht*, nr 9 (2), 2004, ss. 1-24.
- Gorąca-Sawczyk, Gabriela. „Różnorodność technik uczenia się słownictwa w języku obcym”. *Neofilolog*, nr 43 (2), 2014, ss. 181-192.
- Iluk, Jan. „Systematyczne pisanie – Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym”. *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 2012, ss. 17-25.
- Janicka, Monika. „Kontakt z danymi językowymi oraz informacja zwrotna jako czynniki zapobiegające regresowi sprawności językowych”. *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 2019, ss. 5-9.
- Mirzaei, Mehdi, Masoud Zoghi i Haniyeh Davatgari Asl. „Understanding the Language Learning Plateau: A Grounded-Theory Study”. *Teaching English Language*, nr 11 (2), 2017, ss. 195-222.
- Myczko, Kazimiera. „Transfer im Fremdsprachenunterricht aus didaktischer Sicht”. *Studia Germanica Posnaniensia XXXIII*, nr 33, 2013, ss. 89-99.
- Nied Curcio, Martina. „Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?”. *DaF Info*, nr 5, 2015, ss. 445-468.
- Nosidlak, Katarzyna. „Przerwa w nauczaniu a regres poziomu umiejętności językowych nauczyciela”. *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 2019, ss. 11-16.
- Pawlak, Mirosław, Joanna Zawodniak i Mariusz Kruk. „O nudzie i przeciw nudzie w klasie językowej”. *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 2019, ss. 23-27.
- Pudo, Dorota. „Rola refleksji w nauczaniu dorosłych słuchaczy komercyjnych kursów językowych”. *Neofilolog*, 42 (2), 2014, ss. 227-239.



- Seretny, Anna. „W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego *plateau*”. *Postscriptum Polonistyczne*, 16 (2), 2015, ss. 89-106
- Sradomska, Katarzyna. „Powracające i utrwalające się błędy, syndrom ‘średniozaawansowania’ – o rozbudzaniu motywacji do osiągania postępów w grupowym uczeniu się języka przez młodzież i dorosłych”. *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Tom II, red. Anna Michońska-Stadnik i Zdzisław Wąsik, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, 2008, ss. 53-61.
- Targońska, Joanna. „Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej”. *Neofilolog*, nr 43 (2), 2014, ss.193-208.
- Targońska, Joanna. „Frazedydaktyka i jej rola w rozwijaniu (wybranych elementów) kompetencji leksykalnej”. *Prace Językoznawcze*, nr 19 (4), 2017, ss. 147-168.

### EFEKT PLATEAU A BŁĘDY NA POZIOMIE INSTRUKCJI DYDAKTYCZNEJ

#### Streszczenie

Częstym problemem, z którym w procesie glottodydaktycznym borykają się zarówno uczący, jak i uczący się, jest stagnacja w rozwoju językowym. Mimo licznych teorii dotyczących przyczyn tego zjawiska rzadko wspomina się, że problem tkwi w dużej mierze w niedostatecznym (co do ilości) i nieodpowiednim (co do sposobu) przyswajaniu przez uczącego się słownictwa. Wychodząc od trzystopniowego modelu zaprezentowanego przez Mirzaei, Zoghi i Davatgari Asl oraz opierając się na zgromadzonym materiale badawczym, obejmującym wybrane błędy popełniane przez uczących się na poziomach B1+ i B2 (błędy kolokacyjne i kontekstowe, fałszywi przyjaciele, transfer modeli słowotwórczych z innych języków do języka docelowego), autorka skupia się na ustaleniu, jakie działania w obszarze instrukcji (obejmujące m.in. materiały dydaktyczne, plany nauczania, zadawane prace pisemne) mogą mieć negatywny wpływ na rozwój kompetencji leksykalnej u ucznia dotkniętego efektem plateau. Wyniki przeprowadzonego badania wskazują na pewne deficyty materiałów dydaktycznych, utrwalające stagnację, którym jednak mogą zapobiec działania nauczyciela, takie jak zwiększenie ilości ćwiczeń drylowych, właściwa selekcja materiału leksykalnego, wprowadzanie kolokacji i idiomów już na poziomie początkowym oraz konsekwentne zwracanie uwagi na sposób użycia języka (bogactwo środków językowych i poprawność).

**Słowa kluczowe:** efekt plateau; rozwój kompetencji leksykalnej; błędy językowe.

### THE PLATEAU PHENOMENON IN LANGUAGE DEVELOPMENT VERSUS ERRORS AT THE LEVEL OF INSTRUCTION

#### Summary

A common problem faced not only by teachers in the glottodidactic process, but also by learners, is the plateau effect in language development. Despite many theories related to its causes, it is rarely mentioned that, to a large extent, the problem is caused by insufficient (as regards quantity) and inappropriate (as regards manner) vocabulary acquisition by the learner. Starting with the three-stage model presented by Mirzaei, Zoghi, and Davatgari Asl, and based on collected research material which involves selected mistakes made by B1+ and B2 learners (e.g. collocation and contextual mistakes, false friends, transferring word-formation patterns from

the mother tongue to the target language), the author focusses on determining what kind of actions within the instruction stage (including didactic materials, teaching schedule, written assignments) may have a negative effect on the development of the linguistic skills of a student experiencing the plateau effect. The research results point to certain deficits in the didactic materials, which may perpetuate the stagnation. This can be prevented by increasing the number of drill exercises, appropriate selection of the lexical material, the introduction of idioms and collocations at elementary level, and constant supervision of the manner in which the language is used (the variety of linguistic measures and accuracy).

**Keywords:** plateau effect; linguistic competence development; mistakes.