

AGNIESZKA LATOS

(Università Ca' Foscari Venezia/CNRS-UMR 7023)

MARZENA WATOREK

(Université de Paris 8/CNRS-UMR 7023)

REBEKAH RAST

(American University of Paris/CNRS-UMR 7023)

MARIE DURAND

(Université de Paris 8/CNRS-UMR 7023)¹

Badanie procesu akwizycji języka drugiego od podstaw: projekt VILLA i jego praktyczne implikacje w nauczaniu języka obcego w systemie klasowo-lekcyjnym

Streszczenie

W latach 2011-2014 zrealizowany został międzynarodowy projekt naukowy VILLA *Varieties of initial learners in Language Acquisition: Controlled classroom input and elementary forms of linguistic organization*, w którego ramach przeprowadzono 10 dwutygodniowych eksperymentalnych sesji kursu języka polskiego w pięciu krajach europejskich. Główne cele tego empirycznego projektu akwizycyjnego przeprowadzonego w warunkach kontrolowanych to: (1) badanie procesu przyswajania języka drugiego przez cudzoziemców rozpoczynających akwizycję języka polskiego od podstaw (cel teoretyczny) i (2) wykorzystanie wyników badań i danych projektu do celów dydaktycznych (cel aplikacyjny).

Projekt jest więc rozwijany na pograniczu badań nad akwizycją języków drugich i glottodydaktyki. Artykuł przedstawia zadania i przebieg projektu oraz jego pierwsze wyniki dotyczące roli języka ojczystego, wieku i metody nauczania w początkowym procesie przetwarzania i przyswajania języka docelowego. Prezentujemy również bogaty korpus językowych i niejęzykowych danych VILLA oraz plany opracowania matematycznego modelu wczesnej akwizycji języka, który pozwoli na stworzenie interaktywnego kursu języka polskiego dla początkujących. Ta wymiana doświadczeń jest okazją do refleksji i dyskusji między teoretykami i praktykami nauczania języków obcych na temat możliwości interwencji dydaktycznych w celu doskonalenia procesu kształcenia językowego.

¹ Artykuł powstał dzięki owocnej współpracy autorek; autorkami części 2 i 3 są Marzena Watorek i Rebekah Rast, części 5 Marie Durand, części 1, 4 i 6 Agnieszka Latos, która jest również redaktorką całego tekstu w języku polskim.

1. Wstęp

Znajomość języków obcych jest niezwykle ważnym elementem kompetencji współczesnego człowieka, który poruszając się w przestrzeni globalnej wioski, coraz częściej nawiązuje kontakty i porozumiewa się z osobami z innych obszarów językowych i kulturowych. Przełamywanie barier komunikacyjnych wynikających z różnorodności językowej świata i promowanie tak bardzo potrzebnej dziś wielojęzyczności poprzez rozwijanie sprawności językowych, lingwistycznych i komunikacyjnych oraz doskonalenie i tworzenie nowych, efektywniejszych i szybszych metod nauczania języków obcych to jedne z najbardziej priorytetowych zadań współczesnej edukacji (zob. Block i Cameron 2002; della Chiesa i in. 2012).

Przyswajanie języka obcego to jednak bardzo skomplikowany i trudno przewidywalny proces rozwojowy, uzależniony od ogromnej liczby różnorodnych czynników, związanych zarówno z nauczaniem językiem i ekspozycją na ten język, jak i z osobą uczącą się oraz szeroko rozumianym środowiskiem, w którym realizuje się proces nauczania. Obecnie jego badaniem i opisem zajmują się różne interdyscyplinarne dziedziny naukowe², wśród których tradycyjnie dwie najważniejsze to: dział lingwistyki stosowanej i eksperymentalnej badający i opisujący naturalny oraz sterowany proces przyswajania i przetwarzania języków obcych, określane w tradycji anglosaskiej jako akwizycja języka drugiego (SLA)³, oraz kompleksowa i interdyscyplinarna dziedzina badań teoretyczno-praktycznych, nazywana glottodydaktyką, która zajmuje się teorią nauczania oraz aplikacyjnym i empirycznym opisem procesu przyswajania języków obcych w sposób sterowany⁴.

² Warto wspomnieć tutaj np. psycholingwistykę i neurolingwistykę.

³ Termin „akwizycja języka drugiego” (ang. *second-language acquisition* – SLA) ma na celu wyraźnie odróżnienie badań nad przyswajaniem języka drugiego od badań nad akwizycją języka ojczystego (ang. *first-language acquisition* – FLA).

⁴ Zaproponowane rozróżnienie jest teoretycznym uproszczeniem, mającym na celu skontrastowanie tych dwóch dziedzin nauki. W rzeczywistości precyzyjna klasyfikacja tych wzajemnie na siebie oddziałujących dyscyplin nie jest zadaniem łatwym i zależy od historii ich rozwoju na danym obszarze geograficznym. W Polsce lingwistyka stosowana (zob. Grucza 2007) zazwyczaj utożsamiana jest z użyciem badań lingwistycznych w nauczaniu języka; oficjalnie nie wyodrębnia się natomiast osobnej poddziedziny związanej *stricto* z akwizycją czy to języka ojczystego, czy obcego. Glottodydaktyka zaś jest traktowana jako nauka interdyscyplinarna o profilu teoretyczno-praktycznym, nie związana wyłącznie z lingwistyką stosowaną, lecz sytuująca się raczej na pograniczu językoznawstwa stosowanego i innych dyscyplin pedagogicznych stanowiących poddziedziny dydaktyki ogólnej. W kulturze anglosaskiej zarówno językoznawstwo zajmujące się akwizycją językową (SLA i FLA), jak i teoria nauczania języków (ang. *language*

W układzie glottodydaktycznym, składającym się z trzech podstawowych i nawzajem warunkujących się elementów: język – nauczyciel – uczeń, bardzo ważną rolę odgrywa nauczyciel, postrzegany jako szczególnego rodzaju źródło informacji (Grucza 2007: 312). Głównym bowiem celem tej dyscypliny pedagogicznej jest wypracowanie naukowych podstaw kształcenia nauczycieli języków, a także doskonalenie procesu nauczania i uczenia się języków obcych poprzez zwiększanie efektywności tego procesu oraz wprowadzanie nowych metod i materiałów edukacyjnych. Badania zaś akwizycji językowej koncentrują się na konstruowaniu koherentnej teorii akwizycji języków drugich, pozwalającej na szczegółowy opis sposobu, w jaki uczący się postrzega i przetwarza informacje językowe, konstruuje nową wiedzę oraz rozwija własne kompetencje językowe i komunikacyjne. Naukowy opis procesu przyswajania języków obcych jest więc punktem docelowym badań akwizycji języka oraz punktem wyjścia glottodydaktyki, której głównym zadaniem jest wspieranie tego procesu. Właśnie na pograniczu tych dwóch metodologicznie różnych perspektyw rodzą się realne możliwości dialogu między badaczami zajmującymi się procesem akwizycji języka a glottodydaktykami⁵. Kwestie doskonalenia metod kontroli i oceny rozwoju językowego czy opracowywanie implikacji dydaktycznych, które w imię łączenia teorii z praktyką powinny się opierać zarówno na wynikach badań nad przyswajaniem języka, jak i na bezpośrednich doświadczeniach pedagogicznych w obrębie sterowanego nauczania języka – to tylko niektóre przykłady problematyki badawczej rozwijanej w ramach tego interdyscyplinarnego kontinuum naukowego.

Pomimo wspólnego obiektu badań oraz wieloletnich oddziaływań teorii i badań empirycznych z zakresu akwizycji językowej na glottodydaktykę (zob. Hilton 2011; Spada 2013; Véronique 2005), brak współpracy między badaczami obu dyscyplin powoduje, że rozwijają się one nadal w izolacji. Głosy nawołujące do takiego międzydyscyplinarnego dialogu są coraz częstsze (zob. Ortega 2012; Rastelli 2009; Spada 2013; Véronique 2000). Podczas europejskiej konferencji badaczy z dziedziny akwizycji języków drugich EuroSLA, która odbyła się we wrześniu 2014 roku na Uniwersytecie w Yorku, zorganizowany został okrągły stół zatytułowany „Language learning theory and practice – Bridging the gap” (Teoria i praktyka uczenia się języków – Jak zniwelować różnice?) i poświęcony właśnie potrzebie dialogu oraz zbliżenia obu dyscyplin. Głównymi tematami poruszanymi w trakcie dyskusji były: konieczność nawiązania współpracy naukowej ze szkołami i nauczycielami języków obcych oraz popularyzacja wyników

education) klasyfikowane są jako podtypy rozległego, składającego się z różnorodnych poddziedzin naukowych, nurtu badań lingwistyki stosowanej i eksperymentalnej.

⁵ Problem rozwoju glottodydaktyki jako nauki oraz jej relacji z innymi dyscyplinami naukowymi, w tym z badaniami akwizycji językowej, został omówiony w wielu artykułach przez Marię Dakowską (zob. Dakowska 2010a, 2010b, 2010c).

badań nad akwizycją językową w środowiskach dydaktycznych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na ekspozycję na dane językowe, tzw. *input* językowy⁶, i na jego niezwykle ważną rolę w procesie przyswajania języka. Nawiązanie dialogu oraz wymiana myśli, doświadczeń i informacji między glottodydaktykami, nauczycielami i językoznawcami zajmującymi się akwizycją języków obcych stają się więc bardzo ważną perspektywą rozwoju obu dyscyplin.

Międzynarodowy projekt naukowy VILLA (*Varieties of initial learners in language acquisition: Controlled classroom input and elementary forms of linguistic organisation*)⁷, mający na celu empiryczne badanie początkowych etapów uczenia się języka polskiego jako obcego w systemie klasowo-lekcyjnym, podejmuje wyzwanie polegające na rozwijaniu interdyscyplinarnego profilu badawczego sytuującego się na pograniczu dwóch wyżej opisanych dyscyplin naukowych. To obszerne studium akwizycji językowej, zrealizowane w warunkach kontrolowanych z wykorzystaniem dużej liczby zmiennych językowych i pozajęzykowych, ma na celu dokładniejsze zbadanie roli, jaką w początkowym procesie przetwarzania i przyswajania języka docelowego⁸ odgrywają takie czynniki jak *input* językowy (zob. Rast 2008) i sposób prezentacji cech strukturalnych nauczanego języka oraz język ojczysty, wiek i cechy indywidualne uczącej się osoby. Niewątpliwie próba odpowiedzi na powyższe pytania może się spotkać z ogromnym zainteresowaniem ze strony glottodydaktyków i nauczycieli języków obcych.

Teoretyczny opis początkowej akwizycji języka drugiego w warunkach sterowanych, oparty na wynikach analiz porównawczych VILLA, jest głównym, ale nie jedynym naukowym efektem projektu. Innym ambitnym zadaniem jest skonstruowanie obszernego korpusu zawierającego różnorodne dane językowe i niejęzykowe, zebrane za pomocą dużego zestawu testów językowych i psychometrycznych oraz w trakcie audiowizualnego zapisu każdej sesji lekcyjnej. Powstająca baza danych pozwoli na wieloczynnikową i dogłębną analizę początkowego procesu przyswajania i nauczania języka polskiego jako obcego oraz związanych z nim doświadczeń dydaktycznych z punktu widzenia zarówno

⁶ Materiał językowy na „wejściu”, czyli wszystkie dane językowe, z którymi osoba ucząca się styka się w trakcie przyswajania nowego języka (Carroll 1999).

⁷ Zob. stronę projektu: <http://villa.cnrs.fr/>.

⁸ Przystawianie języka obcego opisywane jest jako stopniowy i wieloetapowy proces powstawania systemu językowego. Osoba ucząca się, która nie osiągnęła jeszcze pełnej biegłości, wypracowuje swój system językowy (interjęzyk, ang. *interlanguage*) w zgodzie z kontinuum rozwojowym, którego ostatnim etapem i jednocześnie celem jest opanowanie języka na poziomie natywnym, stąd też termin ‘język docelowy’ (ang. *target language*). Na ten powstający system językowy duży wpływ zdaje się mieć nabyta uprzednio wiedza językowa obejmująca przede wszystkim język ojczysty, ale także inne, poznane wcześniej, języki obce. Naturę tego oddziaływania odzwierciedla termin ‘język źródłowy’ (ang. *source language*).

uczących się, jak i nauczyciela. Ponadto prowadzone obecnie prace nad opisem etapów i wzorców wczesnej akwizycji językowej, na podstawie statystycznej analizy danych VILLA, zmierzają do opracowania matematycznego modelu przyswajania języka, który pozwoli w przyszłości na stworzenie interaktywnego kursu języka polskiego dla początkujących z wykorzystaniem systemu „wirtualnego nauczyciela”. Jak widać, w rodzącej się w ramach projektu VILLA długofalowej perspektywie badawczej podejmowane są konkretne próby łączenia badań nad akwizycją języka z elementami dydaktyki języków w systemie klasowo-lekcyjnym oraz praktycznego wykorzystania naukowych rezultatów projektu w nauczaniu języków obcych.

Głównym celem naszego artykułu jest zapoznanie czytelnika z projektem VILLA. Pierwsza część poświęcona jest opisowi jego najważniejszych zamierzeń oraz sposobu ich realizacji. W części drugiej omówiono metodologię i korpus danych VILLA, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów glottodydaktycznych projektu. W części trzeciej przedstawione są pierwsze wyniki badań, które mogą się okazać przydatne w refleksji glottodydaktycznej, a część czwarta zawiera informacje na temat matematycznego modelu akwizycji i planów jego wykorzystania w komputerowej dydaktyce języka polskiego. W ostatniej zaś części zarysowane są pokrótce dalsze perspektywy badawcze i zamierzenia aplikacyjne projektu VILLA. Zaprezentowane są w niej także sympozja naukowe zorganizowane w celu popularyzacji projektu w środowiskach pedagogicznych za granicą oraz plany zorganizowania podobnych spotkań w Polsce.

2. Cele projektu VILLA

W latach 2011-2014 zrealizowany został międzynarodowy projekt naukowy VILLA, finansowany przez europejską agencję Open Research Area for the Social Sciences (ANR, DFG, NWO) i koordynowany przez ośrodek naukowy CNRS-UMR 730 w Paryżu⁹. Głównym celem tego empirycznego projektu naukowego było studium procesu przyswajania języka drugiego przez cudzoziemców rozpoczynających naukę języka od podstaw (zob. Dimroth i in. 2013). Jako język docelowy wybrano język polski. Wybór ten podyktowany był następującymi względami: język polski jest stosunkowo mało znany i rzadko

⁹ W projekcie wzięło udział 5 krajów europejskich, reprezentowanych przez ośrodki uniwersyteckie i naukowe: Uniwersytet Paris 8/ CNRS-UMR 730 (Francja), Uniwersytet w Osnabrück (Niemcy), Radboud Uniwersytet w Nijmegen (Holandia), Uniwersytet Cambridge i Uniwersytet w Yorku (Anglia), Uniwersytet w Pawii i Uniwersytet w Bergamo (Włochy).

nauczany w Europie, ma skomplikowany system fonologiczny oraz złożoną strukturę morfosyntaktyczną, zawierającą siedem przypadków deklinacyjnych i trzy rodzaje gramatyczne¹⁰. Dwutygodniowe eksperymentalne sesje kursu języka polskiego, prowadzone przez tego samego nauczyciela bez korzystania z języka pośredniego czy języków ojczystych uczniów, przeprowadzone zostały w pięciu krajach europejskich: we Francji, Włoszech, w Anglii, Niemczech i Holandii. Projekt VILLA ma dwa nadrzędne cele: teoretyczny i aplikacyjny.

W perspektywie teoretycznej, badania prowadzone w ramach projektu to próba poszukiwania odpowiedzi na wiele pytań formułowanych obecnie w różnych obszarach tematycznych przez badaczy zajmujących się akwizycją językową (zob. tabela 1). Najważniejsze zagadnienia badawcze to teoretyczny opis stosunkowo mało poznanych początkowych etapów przyswajania języka drugiego (zob. Gullberg i in. 2010), problematyka nabywania języków trzecich¹¹ oraz roli wieku i rodzaju instrukcji w procesie uczenia się języków obcych, jak również potrzeba budowania „interfejsu” badawczego między dydaktyką i językoznawstwem zajmującym się akwizycją językową.

Tabela 1. Obszary i pytania badawcze projektu VILLA

Lp.	Pytania badawcze
1.	Co potrafi dostrzec, zrozumieć i „wyprodukować” uczący się w trakcie 14-godzinnej ekspozycji na nowy język? Jakie procesy są aktywowane, zanim rozpocznie on samodzielną produkcję językową?
2.	Jaka jest rola języków źródłowych i wiedzy językowej niezależnej od języka(-ów) źródłowego(-ych) i języka docelowego oraz wiedzy pozajęzykowej w procesie akwizycji?
3.	Jaka jest rola inputu językowego i takich jego cech jak typ formy gramatycznej, frekwencja i transparentność semantyczna występujących w nim wyrazów oraz sposobu prezentacji cech strukturalnych języka docelowego (ze zwracaniem uwagi na formę: <i>form-based</i> vs. <i>meaning-based</i> i bez jej uwzględniania)?
4.	Jaka jest rola wieku w przyswajaniu języka obcego: czy dzieci i uczniowie dorośli analizują i przetwarzają informacje językowe w podobny czy też w różny sposób?

W perspektywie aplikacyjnej, empiryczne wyniki projektu mogą zostać wykorzystane do optymalizacji metod dydaktycznych. Teoretyczny model oparty na szczegółowej analizie przetwarzania danych językowych przez początkujących uczniów stwarza okazję do refleksji nad możliwościami efektywnego przyspieszania procesu przyswajania języka obcego w warunkach klasowych i może się stać punktem wyjścia do opracowania praktycznych wskazówek na

¹⁰ Ze względu na żywotność i osobowość, liczba pojedyncza obejmuje cztery formy rodzajowe, a liczba mnoga – dwie.

¹¹ Język trzeci (L3) oznacza kolejne języki obce (L3, L4, L5 itp.) nabywane w momencie, w którym proces opanowywania „pierwszego” języka obcego (L2) już się zaczął.

temat sposobów, dzięki którym nauczyciel może pomóc uczniom w ogólnie pojętej analizie danych językowych, oraz zwiększenia efektywności w tak bardzo ograniczonym czasie, jakim dysponuje w trakcie kursu języka obcego.

Projekt VILLA rozwijany jest w tradycji badań językoznawstwa funkcjonalnego i nawiązuje do wcześniejszego międzynarodowego projektu *European Science Foundation* (ESF), badającego proces nabywania języka drugiego przez dorosłych w warunkach naturalnych (np. Perdue 1993; Dimroth, Starren 2003; Hendriks 2005). Podłużne badania ESF przyczyniły się do lepszego zrozumienia procesu przyswajania nowego języka na wczesnych etapach akwizycji językowej. Na podstawie wyników obszernych analiz wypowiedzi ustnych imigrantów pracujących w pięciu krajach Europy Zachodniej i porozumiewających się z natywnymi użytkownikami języka, początkowy przebieg akwizycji opisany został następująco: dorosły uczeń próbuje wychwycić te sekwencje dźwiękowe, które są obdarzone znaczeniem leksykalnym. Wyodrębnione elementy leksykalne kojarzone są z informacjami fonologicznymi i semantycznymi. Następnie uczący się abstrahuje informacje gramatyczne na podstawie podobieństwa typologicznego między językiem ojczystym (źródłowym) a językiem nabywanym (docelowym). Relacje między elementami leksykalnymi w obrębie wypowiedzi konstruowane są zgodnie z ogólnymi, czyli niezależnymi od formalnej specyfiki poszczególnych języków, zasadami organizacji dyskursu, które uczący się zna i których używa, posługując się językiem ojczystym.

W nawiązaniu do powyższego opisu, sformułowane zostały kolejne pytania badawcze, dotyczące tym razem akwizycji językowej w warunkach klasowych, a mianowicie, jaką rolę w procesie przetwarzania języka docelowego odgrywa mniej lub bardziej bezpośredni sposób prezentacji informacji gramatycznych oraz jak te informacje są przez uczącego się wyodrębnianie z materiału językowego. Próba odpowiedzi na powyższe pytania wymaga jednak przyjęcia specyficznych założeń metodologicznych. Przede wszystkim konieczne jest zachowanie pełnej kontroli nad przekazywanym uczącym się materiałem językowym („na wejściu”). Po drugie, analiza produkcji językowych uczących się nie wystarcza do kompleksowego zbadania procesu przetwarzania danych językowych. Niezbędna jest również ocena sprawności wykonywania zadań opartych na zdolności postrzegania i rozumienia. Z tej racji w projekcie VILLA system językowy kształtujący się w trakcie procesu akwizycji obserwowany był na poziomie zerowym (całkowita nieznajomość języka docelowego)¹², podczas 14-godzinnej ekspozycji na język, a także zaraz po jej zakończeniu. Ponadto analiza sposobu przetwarzania danych językowych przez uczących się została

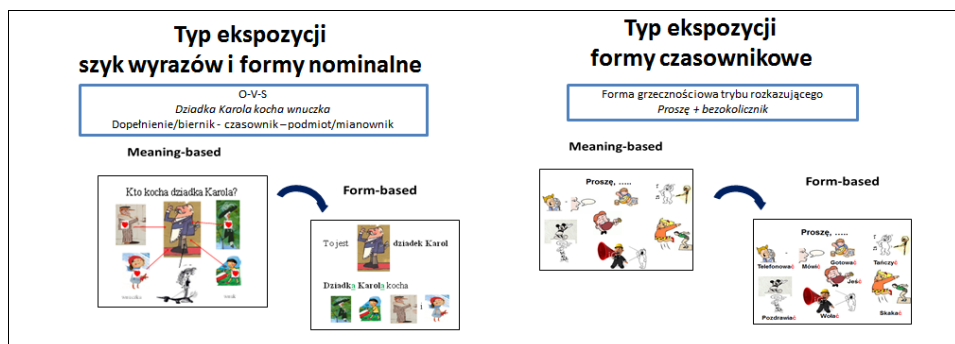
¹² Nieznajomość języka polskiego była sprawdzana podczas rekrutacji uczestników projektu za pomocą testu *Language Sensitivity Task*. Mierzono nim wrażliwość językową polegającą na rozpoznawaniu języka obcego.

przeprowadzona na różnych poziomach kompetencji (percepcja, analiza gramatyczna, recepcja i produkcja językowa) i objęła badanie ewentualnych zależności między wykonywaniem tych czynności a (a) różnorodnymi cechami inputu językowego (typ formy gramatycznej i leksykalnej, frekwencja wyrazów, sposób prezentacji elementów językowych) oraz (b) uprzednią wiedzą językową i pozajęzykową uczących się (języki źródłowe i ich cechy typologiczne, rola uniwersalnych zasad komunikacji międzyludzkiej).

3. Korpus danych VILLA

Kurs języka polskiego dla początkujących prowadzony był przez tego samego nauczyciela, posługującego się językiem polskim jako ojczystym i zatrudnionego na potrzeby projektu. Wzięło w nim udział 10 grup uczących się osób. Kursy zorganizowane zostały w pięciu krajach europejskich (Anglia, Francja, Holandia, Niemcy, Włochy), po dwie grupy w każdym kraju. W nauce języka wykorzystana została metoda komunikacyjna, a treści językowe przekazywane były uczącym się w kontekście różnych sytuacji komunikacyjnych i związanych z nimi aktów mowy. Przekazywany materiał językowy był wyłącznie jednojęzykowy, a nauczyciel nigdy nie używał języka ojczystego uczących się ani też żadnego języka pośredniego.

W każdym kraju naukę języka polskiego podjęły dwie grupy, składające się z 14 do 20 słuchaczy. Uczestnikami eksperymentu we wszystkich krajach, z wyjątkiem Niemiec, byli dorośli studenci uniwersyteccy o profilach bardzo zbliżonych pod względem wieku, poziomu i typu studiów. We wszystkich grupach nauka języka polskiego opierała się na materiale językowym charakteryzującym się identyczną zawartością tematyczną, leksykalną i gramatyczną. Różnica między dwiema sesjami kursu zrealizowanymi w każdym kraju, z wyłączeniem Niemiec, wiązała się ze stopniem, w jaki nauczyciel zwracał uwagę na wybrane formy gramatyczne podczas lekcji. Ekspozycja na dane językowe w grupie *meaning-based* polegała na przekazywaniu treści i znaczeń z bardzo ograniczonym bezpośrednim poprawianiem błędów; w grupie *form-based* ta sama zawartość treściowo-znaczeniowa została wzbogacona przez zwracanie uwagi na wybrane formy i paradygmaty językowe, realizowane głównie dzięki zwiększaniu ich widoczności wśród innych danych językowych, strukturyzacji informacji gramatycznych i nasilenie bezpośredniego poprawiania błędów. Rysunek 1 ilustruje przykładowe różnice w prezentowaniu tych samych informacji językowych w sesji *meaning-based* i *form-based* (zob. Latos 2013).



Rys. 1. Przykład różnic między ekspozycją *meaning-based* a *form-based*

W odróżnieniu od grup eksperymentalnych zróżnicowanych pod względem metody nauczania, grupy niemieckie zróżnicowane zostały pod względem wieku. Jedną grupę stanowiły dzieci w wieku 10 i 11 lat, a drugą – dorośli studenci uniwersyteccy w wieku od 19 do 27 lat. W obu grupach nauka języka polskiego odbywała się tą samą metodą, opartą wyłącznie na przekazywaniu treści i znaczeń. Celem tej operacji było zebranie danych pozwalających na zbadanie roli wieku w procesie akwizycji językowej. Szczegółowy opis grup eksperymentalnych i występujących między nimi różnic przedstawiony został w tabeli 2.

Tabela. 2. Grupy eksperymentalne i różnice między uczącymi się

Jezyk ojczysty / Metoda	Angielski	Francuski	Holenderski	Niemiecki	Włoski
<i>Meaning-based</i> : kurs oparty na znaczeniu	17 dorosłych	17 dorosłych	20 dorosłych	20 dorosłych 19 dzieci	15 dorosłych
<i>Form-based</i> : kurs oparty na znaczeniu i formie	18 dorosłych	19 dorosłych	20 dorosłych	–	14 dorosłych

W trakcie dwutygodniowego kursu języka polskiego każda grupa słuchaczy wzięła udział w dziewięciu 90-minutowych lekcjach i dziesiątej, ostatniej lekcji, trwającej tylko 15 minut. Ogółem uczniowie uczestniczyli w 14-godzinnej sesji nauczania. Każda edycja kursu została sfilmowana dwoma kamerami cyfrowymi, z których jedna zwrócona była w stronę nauczyciela, a druga – na klasę. Sesja lekcyjna została także zapisana w postaci nagrania audio, wykonanego za pomocą wielościeżkowej, wysokiej jakości nagrywarki (zestaw do nagrywania Mcbook HD z RME Fireface i Presonus Preamps), wyposażonej w 20 mikrofonów (Audix) dla uczących się i jednego przenośnego mikrofonu (Dpa) używanego przez nauczyciela. Dzięki temu zarejestrowane zostały nie tylko obrazy

ły na celu zbadanie sposobu przetwarzania języka docelowego w różnorodnych zadaniach, poczynając od zadań opartych na postrzeganiu, a kończąc na tych wymagających mniej lub bardziej kontrolowanej produkcji.

Poza serią testów językowych, uczących się zbadano także za pomocą baterii testów psychometrycznych niezwiązanych z językiem docelowym. Umożliwiło to zebranie informacji na temat ewentualnych różnic indywidualnych w obrębie takich cech osobowości i możliwości intelektualnych, jak: inteligencja niewerbalna, rozpiętość pamięci, pamięć operacyjna, pamięć fonologiczna, selektywna uwaga, preferencje percepcyjne, style uczenia się, motywacja oraz świadomość metajęzykowa i umiejętność uczenia się przez skojarzenia (zob. tab. 4).

Tabela 4. Testy psychometryczne 3l;jj

Lp.	Test psychometryczny	Zmienne
1	Kwestionariusz językowy	Profil językowy: język ojczysty i wcześniej poznane języki obce (rekrutacja)
2	Matryce Ravena	Inteligencja niewerbalna
3	Neo ffi-3	Osobowość („Wielka Piątka”)
4	Digit span task	Rozpiętość pamięci („Liczba Millera”)
5	Sequencing task	Pamięć operacyjna
6	Flanker test	Selektywna uwaga i odporność na dystrakcję
7	Barsch inventory	Preferencje percepcyjne
8	llama D	Pamięć fonologiczna
9	llama F	Świadomość metajęzykowa
10	llama B	Umiejętność uczenia się przez kojarzenie
11	Isalem-97	Style uczenia się
12	Kwestionariusz motywacyjny	Opracowany na podstawie: Gardner, 2004, <i>Attitude and motivation test battery</i>
13	L1 Vocabulary Size	Test dla dzieci opracowany przez DIPF (Niemiecki Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych)

Powstający w ramach projektu korpus VILLA obejmuje pełny zapis sesji lekcyjnych realizowanych podczas kursu języka polskiego oraz nabytej przez uczących się wiedzy językowej i ich profili indywidualnych. W skład korpusu wchodzi różnorodne dane – wyniki wszystkich testów językowych i psychometrycznych, jakim poddani zostali uczniowie; sekwencje dydaktyczne realizowane zgodnie z dwiema różnymi metodami nauczania i obejmujące cały materiał językowy podany przez nauczyciela; wypowiedzi ustne uczących się w klasie oraz ich interakcje z nauczycielem i między sobą. Tworzona baza danych umożliwia więc nie tylko realizację teoretycznych celów projektu, zmierzających do opisu, w jaki sposób uczący się analizuje i przyswaja nowy język, o czym mowa

w następnym rozdziale. Na podstawie tak niezwykle bogatego zestawu danych audiowizualnych przeprowadzić można także szczegółowe studium przebiegu kursu i obserwację zachowań nauczyciela i uczących się osób. Stwarza to okazję do łączenia wyników badań i teorii akwizycji językowej z praktyką pedagogiczną oraz do poszukiwania odpowiedzi na rozmaite pytania i problemy glottodydaktyczne (np. badania nad rolą interakcji w klasie).

4. Pierwsze wyniki badań opartych na danych VILLA

Zbieranie danych podczas sesji lekcyjnych VILLA zakończone zostało we wrześniu 2012 roku. Po długim i pracowitym okresie transkrypcji i kodowania danych z wykorzystaniem programu ELAN i systemu kodowania opracowanego do celów projektu na podstawie programu do adnotacji i analizy danych językowych CHILDES (MacWhinney 2000), przystąpiono do ich analizowania. Prace te trwają do dnia dzisiejszego, a uzyskane dotychczas wyniki zostały zaprezentowane podczas konferencji lub opublikowane w czasopismach naukowych.

Rozdział ten przedstawia w sposób syntetyczny pierwsze badania zrealizowane w ramach projektu VILLA i związane z „klasycznymi” problematykami akwizycji i dydaktyki języka (rola wieku i języka ojczystego w procesie przyswajania języka drugiego, potrzeba refleksji nad formą języka lub jego gramatyką w sterowanym nauczaniu języka obcego). Przed omówieniem wyników wybranych prac, warto przypomnieć najważniejsze zmienne projektu oraz te warunki eksperymentalne, które pozwalają na obserwację i analizę rozmaitych czynników na poziomie porównywalnych grup uczących się oraz poszczególnych uczniów.

Jednym z fundamentalnych zamierzeń metodologicznych projektu była próba zachowania identycznych warunków ekspozycji na dane językowe we wszystkich sesjach eksperymentalnych. Materiał językowy, przekazywany przez tego samego nauczyciela w trakcie 90-minutowych lekcji, został szczegółowo zaplanowany pod względem zarówno zawartości tematycznej, leksykalnej i gramatycznej, jak i liczby występujących w nim danych językowych. Niezależnie zatem od typu ekspozycji językowej przypisanego danej grupie uczących się (zob. część 3), zawartość, ilość i dozowanie czasowe przekazywanego materiału językowego były stałe w każdej 14-godzinnej edycji kursu. Co za tym idzie, całkowite i częściowe frekwencje wyrazów i form gramatycznych powinny się okazać, jeśli nie identyczne, to bardzo zbliżone do siebie w poszczególnych gru-

pach. Co więcej, zapis podanego inputu językowego daje możliwość faktycznej i szczegółowej oceny ilościowej oraz jakościowej przekazanego materiału językowego także po zakończeniu sesji lekcyjnych¹³. Warto również przypomnieć, że wszyscy uczący się, niezależnie od ich języka ojczystego, wieku czy metody nauczania wykorzystanej w ich sesji lekcyjnej, zostali poddani tym samym testom, przeprowadzonym tyle samo razy i w tych samych odstępach czasu w trakcie kursu języka polskiego.

Zachowanie identycznych warunków ekspozycji na dane językowe oraz wykorzystanie tych samych testów i procedur testowania daje więc możliwość zbadania wpływu na początkowy proces przetwarzania danych w nowym języku różnorodnych, kontrolowanych w projekcie zmiennych: metoda nauczania, czyli ekspozycja językowa oparta tylko na treści i znaczeniu vs. ekspozycja wzbogacona zwracaniem uwagi na formy językowe; wiek i język ojczysty uczniów oraz różnice indywidualne między uczącymi się mierzone w trakcie eksperymentu i omówione wcześniej (zob. część 3).

Pełna kontrola inputu językowego stwarza też unikalną okazję do badania roli, jaką w procesie początkowej akwizycji języka drugiego odgrywa ilość i typ przekazywanych danych językowych. W eksperymencie wykorzystano dwie dodatkowe zmienne, a mianowicie frekwencję i transparentność semantyczną jednostek leksykalnych. Pozwala to na zbadanie roli, jaką odgrywają te zmienne w początkowym procesie przyswajania języka podczas ekspozycji na jednojęzykowy, ustny i oparty głównie na komunikacyjnym przekazywaniu znaczeń materiał językowy.

Jeśli chodzi o frekwencję wyrazów, to zmienna ta reprezentowana jest w projekcie przez dwie wartości: elementy nieobecne, czyli takie, które nigdy nie wystąpiły w inpusie językowym, i elementy obecne, czyli takie, które pojawiły się w inpusie przynajmniej sześć razy przed pierwszym testem językowym. Do pomiaru efektu transparentności semantycznej¹⁴ wykorzystane zostały jednostki leksykalne, które w fazie przygotowawczej eksperymentu ocenione zostały przez rodzimych użytkowników każdego z pięciu języków źródłowych uwzględnionych w realizacji projektu jako transparentne lub nietransparentne. Za transparentne uznano te elementy, które zostały poprawnie przetłumaczone przez przynajmniej połowę (50%) populacji składającej się z 20 rodzimych użyt-

¹³ Zapis i transkrypcja całego inputu językowego pozwala na sprawdzenie całkowitej frekwencji i czasowej dystrybucji dowolnego elementu leksykalnego oraz jakiejś formy i konstrukcji gramatycznej języka docelowego w dowolnym momencie kursu. Zbieżność sesji pod względem przekazanego materiału językowego może więc być sprawdzona również *a posteriori*.

¹⁴ Transparentność rozumiana jest tutaj jako subiektywna percepcja podobieństwa między elementami języka docelowego i elementami języka ojczystego ucznia (zob. Kellerman 1980).

kowników języka źródłowego. Paralelna ocena dokonana została również wobec elementów nietransparentnych. Transparentne i nietransparentne jednostki leksykalne wykorzystano w konstruowaniu inputu językowego stosowanego w każdej edycji kursu.

Analiza wyżej opisanych zmiennych pozwala więc na poszukiwanie odpowiedzi na niektóre z pytań zilustrowanych w części drugiej niniejszego artykułu. Nasz przegląd rozpoczniemy od roli języka ojczystego.

4.1. Rola języka ojczystego

Niezależnie od perspektywy teoretycznej oraz metodologii realizowania prac badawczych nad przyswajaniem języków drugich¹⁵, trudno dziś zaprzeczyć, że rola języka ojczystego (L1) w akwizycji języków drugich (L2) jest nieistotna. Ważna staje się w perspektywie badawczej szczegółowa ocena wpływu języka pierwszego (źródłowego) na proces uczenia się języka drugiego (docelowego). Chodzi tu przede wszystkim o analizę sposobu i stopnia oddziaływania języka ojczystego na nowo przyswajany język oraz wyróżnienie etapów i poziomów akwizycji i kompetencji językowych, które podlegają najsilniejszym wpływom wynikającym z tzw. transferu językowego.

W badaniach przeprowadzonych w ramach projektu ESF i dotyczących rozwoju interjęzyka dorosłych w warunkach niesterowanych (Perdue 1993) rola języka źródłowego nie została jednoznacznie oceniona¹⁶. Projekt VILLA zaś daje możliwość zbadania w sposób porównawczy wpływu języka źródłowego na początkowe przetwarzanie i uczenie się nowego języka w warunkach sterowanych. Akwizycja języka polskiego kontrolowana przez uczniów posługujących się pięcioma, formalnie bardzo różnymi, językami ojczystymi (angielski, francuski, holenderski, niemiecki, włoski) stwarza idealne warunki do pomiaru tego bardzo istotnego czynnika.

Na dość złożone oddziaływanie języka źródłowego wskazuje zbiorowa praca porównująca wyniki uzyskane przez uczniów niemieckich i francuskich

¹⁵ W teorii generatywnej nabywany język konstruowany jest na podstawie języka ojczystego dzięki mechanizmom pozytywnego i negatywnego transferu, natomiast w perspektywie funkcjonalnej interjęzyk uczącego się to system rządzący się własnymi regułami i niezależny od języka ojczystego, który jednak oddziałuje na ten nowo rodzący się system językowy.

¹⁶ Niektóre badania wskazują na ograniczony wpływ języka ojczystego na początkowe etapy przyswajania nowego języka (Klein, Perdue 1997), inne zaś sugerują, że w konstruowaniu nowego systemu językowego uczący się wykorzystuje w bardzo dużym stopniu znajomość języka ojczystego (Giaccobe 1992).

w dwóch testach językowych dotyczących tych samych końcówek fleksyjnych rzeczownika, a mianowicie w teście oceny poprawności gramatycznej i w teście produkcji (Hinz i in. 2013). W porównaniu z rodzimymi użytkownikami języka francuskiego, użytkownicy języka niemieckiego jako ojczystego osiągają dużo lepsze wyniki w analizie i ocenie poprawności gramatycznej końcówek fleksyjnych rzeczownika pod względem zgodności z przypadkiem i rodzajem. Efekt ten zanika, jeśli porówna się obie grupy pod względem wyników uzyskanych przez uczniów w teście sprawdzającym produkcję ustną tych samych końcówek fleksyjnych. Podobna przewaga rodzimych użytkowników języka niemieckiego nad grupami uczniów posługujących się innym językiem pierwszym (francuski, holenderski, włoski) zaobserwowana została w porównaniu rezultatów uzyskanych przez powyższe grupy językowe w zadaniu, w którym poprawna interpretacja zdań polskich o różnym szyku wyrazów zależała od przypisania ról semantycznych rzeczownikom na podstawie ich końcówek fleksyjnych: mianownik vs. biernik (Starren i in. 2013).

Lepsze rezultaty uczniów niemieckich w testach opartych na analizie morfologicznej mogą być związane z formalną specyfiką ich języka ojczystego. Jako jedyny wśród porównywanych języków źródłowych, język niemiecki zawiera system deklinacyjny; choć jest on mniej złożony niż system deklinacyjny języka polskiego, to ta cecha formalna zbliża go do języka docelowego w sensie podobieństwa typologicznego¹⁷. W porównaniu jednak z rodzimymi użytkownikami języka włoskiego, holenderskiego i francuskiego, uczniowie niemieccy osiągają niższe wyniki w zadaniu polegającym na rozpoznawaniu słów w strumieniu mowy (van Bergen i in. 2014); ich system fonologiczny zdaje się więc utrudniać realizację zadania związanego w dużej mierze z percepcją słuchową¹⁸.

Na pozytywny wpływ podobieństwa między językiem docelowym a językiem ojczystym na poziomie fonologicznym i strukturalnym wskazują również badania analizujące rolę różnych cech inputu językowego, np. frekwencji i transparentności semantycznej wyrazów, w procesie akwizycji języka docelowego (Valentini, Grassi 2014; Saturno 2014).

¹⁷ Badania nad wpływem podobieństwa typologicznego między językiem ojczystym a językiem docelowym (ang. *typological proximity* vs. *typological distance*) na proces przyswajania języka drugiego obejmują m.in. problematykę transferu językowego między L1 i L2, bliskości typologicznej oraz subiektywnej percepcji podobieństwa (zob. Jarvis, Pavlenko 2008) lub konceptu prototypu (zob. Giacalone Ramat 2009).

¹⁸ Zróżnicowane oddziaływanie języka ojczystego, w zależności od obszaru i kompetencji językowej, zaobserwowane zostało także w porównaniu indywidualnych osiągnięć rodzimych użytkowników języka francuskiego, holenderskiego, niemieckiego i włoskiego w cytowanym powyżej teście oceny poprawności interpretacji zdań na podstawie analizy fleksji nominalnej oraz w teście ustnej reprodukcji zdań zawierających te same końcówki fleksyjne (Latos 2015 i n.).

Różnice w wynikach uzyskanych na poziomie grupy w dwóch testach opartych na interpretacji zdań i tworzeniu różnych form fleksyjnych rzeczownika mogą przynajmniej częściowo wynikać z różnic występujących między językami ojczystymi, jakimi posługują się poddani analizie uczniowie włoscy i francuscy. Analiza na poziomie indywidualnym zdaje się jednak wskazywać, że wpływ języka ojczystego ograniczany jest przez oddziaływanie innych zmiennych, np. różnic indywidualnych (Latos i in. 2014). Wykorzystanie takich narzędzi badawczych jak wieloczynnikowe analizy i porównania osiągnięć na poziomie indywidualnym, czyli między poszczególnymi uczącymi się, niewątpliwie wzbogaci debatę na temat roli języka pierwszego w przyswajaniu języków obcych.

Pierwsze wyniki badań przeprowadzonych w projekcie VILLA zdają się potwierdzać znaczny wpływ języka ojczystego (L1) na początkowy proces uczenia się języka obcego (L2), wskazując przy tym, że oddziaływanie języka źródłowego może być uzależnione od specyficznego poziomu lub obszaru językowego i związanych z nim umiejętności językowych. Co za tym idzie, wpływ języka ojczystego na sprawność wykonywania analizy gramatycznej i związanej z nią oceny poprawności gramatycznej może być całkiem odmienny np. od jego wpływu na sprawność recepcji i produkcji ustnej albo percepcji słuchowej polegającej na rozpoznawaniu słów w strumieniu mowy.

4.2. Rola wieku

W potocznej opinii często słyszymy, że im wcześniej zaczynamy naukę języka obcego, tym łatwiej i skuteczniej się uczymy, oraz że – porównaniu z młodzieżą i dorosłymi – dzieci uczą się języka szybciej i tylko one mogą osiągnąć wysoki lub natywny poziom kompetencji w języku docelowym.

Mimo że naukowa debata na temat roli wieku w przyswajaniu języka obcego jest w dalszym ciągu otwarta, to jednak badania prowadzone już od lat siedemdziesiątych zeszłego wieku zdają się nie potwierdzać tego typu generalizacji. Pokazują one natomiast, że starsi uczniowie mają przewagę nad młodszymi uczącymi się¹⁹, oraz wskazują wyraźnie na potrzebę subtelniejszego zróżnicowania między obszarami i kompetencjami językowymi (np. fonologia–morfologia, pisanie–mówienie), wiekiem uczących się (np. 8 i 11 lat) oraz

¹⁹ Co ciekawe, rezultaty prowadzonych badań jak na razie nie zmieniły potocznej opinii ani nie wpłynęły na decyzje podejmowane przez specjalistów odpowiedzialnych za programy edukacyjne w szkołach publicznych lub w prywatnych szkołach językowych. Ciekawostką są tu kursy języków obcych dla trzymiesięcznych dzieci organizowane pod hasłem: „Na naukę nigdy nie jest za późno, ale też nigdy nie jest... za wcześnie”.

kontekstem nauczania, np. w warunkach naturalnych i sterowanych (zob. Spada 2013; Muñoz 2006, 2011).

Wyniki badań przeprowadzonych na danych zgromadzonych w projekcie VILLA ograniczone są do konfrontacji z tylko jedną grupą językową: grupą dzieci będących rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego. W badaniach przeprowadzonych przez Hinz i in. (2012) porównano osiągnięcia dzieci z osiągnięciami uczniów dorosłych, także posługujących się językiem niemieckim jako ojczystym. Porównanie dotyczyło dwóch cytowanych już wcześniej zadań, a mianowicie: oceny poprawności gramatycznej i produkcji ustnych tych samych końcówek fleksyjnych rzeczownika. W pierwszym zadaniu uczniowie proszeni byli o ocenę poprawności gramatycznej usłyszanego zdania (np. *Albert jest fotografem vs. Tomasz jest fotograf**), w drugim – o udzielenie odpowiedzi na pytania: *Kto to jest?* i *Kim on jest?* na podstawie informacji zawartych na pokazywanych im obrazkach. Ponadto w analizie zbadano również rolę, jaką w zadaniach tych odgrywają dwie dodatkowe zmienne: frekwencja i semantyczna transparentność słów zawartych w materiale językowym.

Na poziomie grupy i w porównaniu z uczniami dorosłymi, dzieci uzyskały znacznie niższe wyniki w obu testach. Można więc przypuszczać, że analiza i ocena gramatyczności końcówek fleksyjnych oraz ich produkcja to zadania, z którymi 10- i 11-latkowie uczący się języka polskiego nie radzą sobie najlepiej. Interesujący rezultat otrzymano dzięki pomiarowi oddziaływania frekwencji i transparentności jednostek leksykalnych. W grupie dorosłych nie zaobserwowano, aby wysoka frekwencja wyrazów w inpusie albo ich transparentność semantyczna wiązały się z lepszymi wynikami uzyskiwanymi w obu zadaniach. Świadczy to prawdopodobnie o dużej zdolności dorosłych do generalizacji reguł gramatycznych na słowa nieznane i nietransparentne semantycznie. W grupie dzieci zaobserwowano odwrotny efekt: lepiej przetwarzane i przyswajane są słowa semantycznie transparentne oraz te wyrazy, które pojawiły się w inpusie językowym. Zaobserwowana zależność rodzi kolejne pytanie badawcze: czyżby proces przyswajania języka obcego przez dzieci był uzależniony od znajomości i możliwości rozumienia słów w języku docelowym?

W dalszej perspektywie ciekawym programem badawczym może się okazać analiza i porównanie wyników dzieci i dorosłych w innych testach językowych, a szczególnie w produkcjach ustnych, gdyż wydają się one tym obszarem kompetencji, w którym dzieci z czasem mogą osiągać poziomy porównywalne z poziomami starszych uczących się (zob. Muñoz 2011).

4.3. Rola refleksji nad formą języka

Alternatywą dla tradycyjnych sposobów nauczania języków obcych, opierających się w dużej mierze na ćwiczeniach gramatycznych i leksykalnych, ale zaniebujących zadania komunikacyjne i szeroko pojętą interakcję, jak też bezpośrednią reakcją na metodę audiolingwalną (ang. *audiolingual method*), popularną we wcześniejszych dekadach i proponująca naukę języka jako nawyku, staje się na przełomie lat 70. i 80. tzw. podejście komunikacyjne, kładące nacisk na sytuacje komunikacyjne i akty mowy. Zwolennicy radykalnej wersji tej metody odrzucają ideę przekazywania informacji na temat formy języka czy wykorzystania refleksji metajęzykowej w nauczaniu, proponując – jako całkowicie wystarczającą podstawę do nauki języka drugiego – przekazywanie zrozumiałego inputu językowego²⁰ (ang. *comprehensible input*; Krashen 1985).

Mimo niewątpliwych korzyści dydaktycznych płynących z podejścia komunikacyjnego, radykalna wizja języka jako sytuacji komunikacyjnej wprowadziła do dydaktyki języków zmiany, które nie zawsze okazały się korzystne. Przykładem może być przekonanie, że poprawianie błędów językowych jest nieużyteczne lub wręcz szkodliwe (zob. Spada 2013), albo też skłonność do postrzegania nauczyciela jako partnera dialogu, od którego oczekuje się przed wszystkim kompetencji językowych wynikających z faktu bycia rodzimym użytkownikiem języka, nie przywiązując zbyt dużej wagi do jego kwalifikacji nauczycielskich czy faktycznej umiejętności nauczania ani, co gorsza, do potrzeb ucznia (zob. Cook 1999).

W celu zahamowania tej niekorzystnej tendencji pedagogicznej, naukowcy zajmujący się opracowywaniem kognitywnych modeli przyswajania języka drugiego²¹ zaczęli podejmować badania mające na celu zweryfikowanie, czy nauczanie gramatyki i refleksja nad formą języka przez bezpośrednie zwracanie uwagi na formy językowe lub poprawianie błędów mają pozytywny wpływ na proces przyswajania języka, czy też nie. Badania zmierzające do wyodrębnienia najbardziej efektywnych sposobów nauczania gramatyki w edukacji językowej opartej na metodzie komunikacyjnej identyfikowane są zazwyczaj z dwoma trendami badawczymi, nazywanymi w tradycji anglosaskiej: *focus on form* i *focus on formS* (zob. Sheen 2002). W pierwszym ujęciu podkreśla się podobieństwa i różnice między językiem pierwszym i drugim oraz postuluje zwracanie uwagi

²⁰ „If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order” (Krashen 1985: 2).

²¹ Koncepcja ta rozwinęła się pod nazwą gramatyki kognitywnej (ang. *Construction Grammar*) i obejmuje wiele teoretyczno-empirycznych modeli akwizycji języka, m.in. kognitywny model uczenia się (ang. *Constructionist Learning*) czy teorię języka opartą na jego użyciu (ang. *Usage-Based Theory of Language*).

na te elementy językowe, które spontanicznie pojawiają się w trakcie lekcji. W drugim zaś kierunku badawczym akcentuje się fakt, że przyswajanie języka pierwszego i drugiego realizuje się w obrębie ogólnego procesu kognitywnego i że znajomość formalnych cech języka oraz reguł ich użycia należy do specyficznych kompetencji ucznia. W odróżnieniu od ujęcia *focus on form*, model *focus on formS* implikuje więc konieczność bezpośredniego nauczania gramatyki (Sheen 2000: 303).

Rozróżnienie teoretyczne tych dwóch terminów w literaturze specjalistycznej nie jest spójne. Większość badań sugeruje, że refleksja nad formą językową, realizowana czy to w pierwszej, czy w drugiej formie, czy też zgodnie z interpretacją zaproponowaną przez **Norris i Ortega** (2000: 438), wspiera sterowany proces nauczania / uczenia się, a zatem jest ona niezbędna w dydaktyce języków obcych; refleksja nad formą sprzyja bowiem zauważaniu form i paradygmatów językowych oraz pomaga w przyswajaniu tych form przez uczące się osoby (zob. Norris, Ortega 2000).

Manipulacja eksperymentalna zrealizowana w obrębie projektu VILLA polegała na skontrastowaniu dwóch metod nauczania w trakcie ekspozycji na nowy język, a mianowicie: *meaning-based* vs. *form-based* (zob. część 3). Należy pamiętać, że obydwie metody opierają się głównie na komunikacji ustnej wspieranej materiałami wizualnymi, które zawierają bardzo ograniczoną ilość języka pisanego. Wyróżnienie graficzne i schematyzacja wybranych reguł gramatycznych oraz nasilenie poprawiania błędów w ekspozycji *form-based* miały na celu zbadanie roli, jaką w początkowym nauczaniu języka docelowego odgrywa zwracanie uwagi uczących się na właściwości strukturalne i różnice formalne występujące w prezentowanym materiale językowym. Należy podkreślić, że zarówno z racji określonych celów metodologicznych projektu (zob. część 2), jak i z przyczyn praktycznych (jednojęzyczny kurs dla początkujących), manipulacja eksperymentalna nie obejmuje nauczania gramatyki *sensu stricto* ani przekazywania treści metajęzykowych.

W analizie wyników testu polegającego na rozróżnianiu i identyfikacji głosek w języku docelowym, przeprowadzonej przez Shoemaker i Rast (2013), uczniowie francuscy, włoscy i holenderscy poddani ekspozycji *form-based* nie osiągają lepszych wyników w porównaniu z rodzimymi użytkownikami tych samych języków uczącymi się w sesji *meaning-based*. Podobne rezultaty zaobserwowane zostały w badaniu (van Bergen i in. 2014), w którym analizowana była umiejętność rozpoznawania słów języka polskiego w strumieniu mowy przez rodzimych użytkowników czterech różnych języków: francuskiego, holenderskiego, niemieckiego i włoskiego.

Brak pozytywnego wpływu ekspozycji *form-based* na realizację zadań opartych na percepcji mowy można przeciwstawić wynikom innych badań, które wskazują na wspomagający efekt zwracania uwagi na formy językowe w zada-

niach związanych z analizą morfosyntaktyczną nowo przyswajanego języka. Z porównania osiągnięć uczących się w teście polegającym na interpretacji zdań na podstawie różnic w końcówkach fleksyjnych rzeczownika (mianownik vs. biernik) wynika, że uczniowie holenderscy uczący się języka polskiego w sesji *form-based* osiągają lepsze wyniki niż ich koledzy, którzy zostali poddani ekspozycji językowej *meaning-based*, opartej wyłącznie na przekazywaniu treści i znaczeń. Przewagi tej natomiast nie zaobserwowano w przypadku uczniów francuskich poddanych dwóm różnym typom ekspozycji (Starren i in. 2013).

W zadaniu polegającym na ocenie zgodności między podmiotem gramatycznym a osobową formą czasownika uczniowie francuscy poddani ekspozycji *form-based* osiągają lepsze rezultaty niż rodzimi użytkownicy języka francuskiego uczący się w sesji *meaning-based*, aczkolwiek różnica ta jest stosunkowo niewielka (Latos 2014). Ponadto uczniowie należący do grupy, w której nauczyciel koncentrował się na wybranych cechach formalnych inputu językowego, osiągają dużo częściej wysokie wyniki w ocenie fleksji werbalnej ($\leq 75\%$ poprawnych odpowiedzi) niż uczniowie z sesji *meaning-based*, których wyniki plasują się najczęściej na średnim poziomie (od 50 do 74% poprawnych odpowiedzi). Wieloczynnikowa analiza sugeruje, że typ ekspozycji na język docelowy może wchodzić w złożone relacje z innymi zmiennymi, np. frekwencją wyrazów w inpusie²² i ich właściwościami formalnymi (regularność lub prominenca form paradygmatu fleksyjnego na poziomie morfologicznym i fonologicznym) oraz indywidualnymi cechami uczących się osób.

Ciekawy rezultat uzyskał także Saturno (2015), który porównał osiągnięcia uczniów włoskich w ustnej produkcji końcówek nominalnych w trakcie powtarzania krótkich zdań w języku polskim. Uczniowie poddani ekspozycji *meaning-based* wydają się wrażliwi nie tylko na końcówki fleksyjne, ale również na szyk zdań i semantyczną transparentność słów, podczas gdy uczniowie z sesji *form-based* zwracają uwagę głównie na formy fleksyjne.

Na podstawie zaprezentowanych wyników trudno więc jednoznacznie ocenić rolę zwracania uwagi na formę językową w początkowej akwizycji języka. Wstępne analizy porównawcze sugerują, że strategia ta może przynieść pozytywne efekty w rozwijaniu wybranych kompetencji językowych ucznia. Można przypuszczać, że zwracanie uwagi na formę oddziałuje silniej na przetwarzanie informacji na poziomie morfosyntaktycznym niż na poziomie fonologicznym. Dla lepszego zrozumienia roli instrukcji zawierającej elementy refleksji nad formą języka konieczny jest więc opis koncentrujący się na złożonych relacjach i wzajemnych oddziaływaniach między sposobem nauczania języka a innymi

²² W obu sesjach najlepsze wyniki osiągnęte są w ocenie poprawności gramatycznej czasowników niewystępujących w inpusie i tych o wysokiej frekwencji; ocena czasowników rzadko występujących w trakcie kursu wydaje się najtrudniejsza.

czynnikami, np. frekwencją i typem jednostek leksykalnych lub gramatycznych w przekazywanym materiale językowym, rodzajem kompetencji językowej, długością ekspozycji i związanym z nim poziomem zaawansowania ucznia, jak również jego strategiami i stylami uczenia się oraz cechami indywidualnymi.

5. Matematyczny model akwizycji języka oparty na danych VILLA

Zdecydowana większość technik wykorzystywanych w nauczaniu języków obcych wspomaganym przez komputer (ang. *Computer-assisted language learning* – CALL) należy do kategorii systemów **hipermedia** (ang. *hypermedia*) i opiera się na serii powtarzających się ćwiczeń. Ważnym tematem w dziedzinie nowych technologii stało się ostatnio zagadnienie interaktywności. W mediach interaktywnych, zwanych również bogatymi mediami, centralne miejsce w procesie nauczania i uczenia się zajmuje sam uczeń. Zaletą tego rozwiązania jest więc możliwość nie tylko autonomicznego działania ucznia, za czym mocno opowiadają się teorie kognitywne, lecz także jego znaczącego wpływu na indywidualny proces i program przyswajania języka obcego. Innymi słowy, ta sama zawartość tematyczna mogłaby być wykorzystywana przez ucznia na wiele sposobów, w zależności od jego motywacji, celów, wiedzy oraz problemów, jakie napotyka on w trakcie nauki. Zakłada się przy tym, że powierzenie uczącemu się dynamicznej roli „aktora” w procesie nabywania języka zwiększy jego zdolność do zapamiętywania informacji, a tym samym znacznie wzrośnie jakość samego procesu uczenia się / nauczania.

Zgodnie z tą myślą przewodnią zaproponowano liczne rozwiązania – czy to w postaci książek i interaktywnych programów do nauki języka, czy to kursów języka w sieci, zwanych masowymi otwartymi kursami online (ang. *Massive open online course* – MOOC). Są to np. Assimil, Babbel.com, BYKI (*Before You Know It*), e-Polish, EuroTalk, Pimsleur, Pronunciator.com, Reise Know-How, Rosetta Stone. Metodologie te mogą z pewnością okazać się pomocne w nauce języka. Niestety, są one oparte głównie na zasadach logiki dedukcyjnej, a ich twórcy nie korzystają z modeli zaproponowanych w teoriach dydaktycznych, psycholingwistycznych czy w badaniach akwizycji językowej, co ogranicza ich wartość dydaktyczną.

Dobrym przykładem jest tutaj kurs języka polskiego online E-Polish (<http://e-polish.eu/>), typowo komercyjny program do nauki języka w sieci. Zorganizowany linearnie według rozdziałów tematycznych, program wykorzystuje media interaktywne w formie dźwiękowego zapisu dialogu. Każdy rozdział

składa się prezentacji kluczowych zagadnień związanych z tematyką rozdziału i przedstawionych w formie dialogu zapisanego w postaci dźwiękowej i pisanej, prezentacji alfabetu fonetycznego oraz sytuacyjnych przykładów użycia słownictwa. W miarę jak uczący się przechodzi do kolejnych rozdziałów tematycznych, a tym samym wzrasta jego wiedza oraz kompetencja językowa, kurs stopniowo się przekształca w system jednojęzykowy, a instrukcje udzielane są już tylko w języku docelowym. Po zaprezentowaniu zawartości językowej, przystępuje się do sprawdzania wiedzy nabytej przez ucznia. Testy mają różną formę; są to np. ćwiczenia uzupełniające, porządkowanie zdań czy ustne ćwiczenia ortograficzne. Ponadto uczeń może skorzystać z bardziej formalnej, gramatycznej prezentacji lekcji. Pomimo że uczący się zachęcany jest do wymawiania słów i zdań po polsku, w programie nie przewidziano żadnej możliwości kontroli wymowy i wypowiedzi ustnych. Niemożliwe jest też korygowanie błędów ucznia ani powrót do jego wcześniejszych produkcji w języku docelowym. W porównaniu z tradycyjnym, linearnym podręcznikiem do nauki języka polskiego, program E-Polish to z pewnością dużo bardziej dynamiczne narzędzie edukacyjne. Brak w nim jednak możliwości interakcji uczącego się z medium, a zatem dostosowywania *ad hoc* zawartości kursu do specyficznych potrzeb ucznia.

Z tej racji próba stworzenia programu do nauki języka na podstawie naukowego opisu procesu przyswajania języka, ze szczególnym wykorzystaniem wiedzy o początkowych fazach procesu akwizycji językowej, reprezentacjach językowych i strategiach nauczania to niezwykle ważne przedsięwzięcie. Narzędzie takie może bowiem umożliwić w przyszłości stosunkowo szybkie przyswajanie języka docelowego na poziomie podstawowym. Zadanie to przyświeca projektowi realizowanemu w ramach pracy doktorskiej Marie Durand na Uniwersytecie Paris 8 w Paryżu. Ten interdyscyplinarny projekt sytuuje się na pograniczu dydaktyki, psycholingwistyki i informatyki.

Głównym celem projektu jest opracowanie modelu uczącego się, a następnie wykorzystanie go w realizacji multimedialnego narzędzia do nauki języka polskiego na podstawie systemu „wirtualnego nauczyciela”. Projekt nawiązuje do teorii systemów dynamicznych. Teoria ta, rozwijana w naukach społecznych, zajmuje się opisem złożonych systemów zawierających dużą liczbę wzajemnie na siebie oddziałujących zmiennych. Jednym z takich systemów jest właśnie proces przyswajania języka. Modelowanie złożonych relacji polega na wykorzystaniu reprezentacji matematycznych, takich jak pretopologia, teoria połączenia Gallois lub systemy wieloagentowe, a następnie na ich parametryzacji pod kątem statycznej analizy danych w obrębie systemu, który został poddany procesowi modelowania.

W opisywanym projekcie modelowanie początkowych etapów przyswajania języka polskiego przez dorosłych opiera się na danych zebranych podczas kursu języka polskiego dla początkujących zorganizowanego w ramach projektu

VILLA. Ogromne znaczenie ma tutaj pełna kontrola nad inputem językowym oraz zapis wszystkich produkcji uczących się osób. Pozwala to bowiem na zróżnicowanie profilów uczących się zarówno pod względem stylu, jak i rytmu nauki. Stworzony model zostaje następnie wykorzystany do opracowania innowacyjnego programu do nauki języka polskiego, działającego na zasadzie „wirtualnego nauczyciela”, a więc narzędzia dydaktycznego, którego zawartość tematyczna może się dopasowywać do indywidualnych potrzeb ucznia. System ten składa się z trzech komponentów: modelu eksperta (znajomość nauczanego przedmiotu), modelu pedagogicznego (program nauki) i modelu uczącego się (znajomość „wirtualnego nauczyciela” oraz poziomu kompetencji językowej). Współdziałanie powyższych elementów umożliwia symulację sesji lekcyjnej (prezentacja lekcji i jej celów dydaktycznych), a następnie symulację sesji pytań i odpowiedzi polegającej na komunikacyjnej wymianie informacji między uczniem i nauczycielem. Na podstawie automatycznego przetwarzania języka naturalnego, lekcja realizowana jest zatem w formie dialogu, podczas którego uczący się aktywnie współtworzy i uzyskuje wiedzę językową. Interakcja ucznia z nauczycielem staje się więc właściwym tematem lekcji. Biorąc pod uwagę postulat funkcjonalizmu, według którego interakcja jest centralnym elementem procesu przyswajania języka, system „wirtualnego nauczyciela” może się okazać szczególnie przydatny w nauczaniu języków obcych.

W matematycznym modelu akwizycji opartym na danych VILLA model pedagogiczny i model eksperta odwzorowane są na materiale językowym kursu VILLA i na jego dwóch metodach nauczania (zob. część 3). Największym wyzwaniem staje się zatem opracowanie modelu uczącego się, którego teoretycznym konstruktem jest interjęzyk ucznia. W celu realizacji tego zadania konieczne jest stworzenie algorytmu pozwalającego na dynamiczne rozpoznanie interjęzyka uczącego się poprzez automatyczną analizę jego ustnych produkcji, a co za tym idzie – ocenę poziomu jego rozwoju językowego.

Projekt realizowany jest dwuetapowo. Pierwsza faza poświęcona jest opisowi procesu akwizycji języka na podstawie analizy statystycznej danych VILLA i obejmuje wyznaczenie ogólnych etapów akwizycji dla całej populacji uczących się, a także określenie i klasyfikację wzorców akwizycji oraz cech charakteryzujących interjęzyk uczniów. Analizy statystyczne z użyciem wielu standaryzowanych danych pozwolą na opracowanie matematycznego modelu procesu akwizycji języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem podejścia odgórnego. Na drugim etapie przewiduje się opracowanie wirtualnego programu do nauki języka polskiego. Pedagogiczną podstawą kursu stanie się input językowy projektu VILLA, przekazywany uczącym się według dwóch metod nauczania. Język polski nauczany będzie metodą *meaning-based* lub *form-based*, w zależności od indywidualnych potrzeb uczącego się, który stanie się użytkownikiem opracowywanego programu.

6. Zakończenie

W artykule tym przedstawiliśmy projekt VILLA oraz pierwsze badania nad początkowym przyswajaniem języka, przeprowadzone z wykorzystaniem danych zgromadzonych w trakcie projektu. W perspektywie teoretycznej uzyskane do tej pory rezultaty zdają się świadczyć zarówno o dużej dynamice procesu akwizycji na wczesnych etapach przyswajania języka drugiego, jak i o zdolności uczących się do przetwarzania różnorodnych danych językowych i rozwijania rozmaitych kompetencji lingwistycznych już od pierwszych chwil nauki²³. Zaprezentowane analizy badawcze, przeprowadzone pod kątem tylko niektórych zmiennych i oparte na wybranych informacjach, stają się ciekawą zapowiedzią dalszych badań i konfrontacji empirycznych. Otwierają one bowiem perspektywę nowych konfiguracji zmiennych i obszernych analiz wieloczynnikowych, jak również innowacyjnych badań interdyscyplinarnych na pograniczu akwizycji i dydaktyki języków obcych, w których – oprócz zebranych za pomocą testów rozmaitych danych językowych i psychometrycznych – mogą zostać wykorzystane również dane językowe i niejęzykowe, zapisane w postaci nagrań audiowizualnych w trakcie sesji lekcyjnych.

Na tak wczesnym etapie badań uzyskane wyniki nie pozwalają na jednoznaczną ocenę zależności występujących między wczesnym procesem akwizycji w warunkach sterowanych i wyżej opisanymi zmiennymi. Mimo to problematyzacja niektórych zagadnień z pogranicza akwizycji i dydaktyki języka drugiego w odniesieniu do przedstawionych prac i uzyskanych wyników oraz zakreślenie perspektywy dalszych badań zmierzających do sformułowania teoretycznego modelu wczesnej akwizycji językowej to, w naszej ocenie, świetny punkt wyjścia do rozważań i dyskusji na temat naukowych i dydaktycznych implikacji projektu VILLA.

Nadrzędnym celem artykułu jest popularyzacja tego typu tematyki badawczej w środowiskach glottodydaktycznych oraz próba nawiązania dialogu naukowego między badaczami procesu przyswajania języków drugich a glottodydaktykami i nauczycielami języków obcych. Pragniemy zachęcić nauczycieli i specjalistów w dziedzinie dydaktyki języków obcych do praktycznego wykorzystywania oraz krytycznej oceny wyników pochodzących z badań nad wczesną akwizycją języków drugich, jak również do podzielenia się opiniami,

²³ W świetle dotychczasowych badań początkujący zwraca uwagę przede wszystkim na znaczenie, a nie na formę językową (np. VanPatten 2004 i jego model przetwarzania inputu, ang. *Model of Input Processing*), swoją wiedzę zaś opiera głównie na informacjach leksykalnych (Bardovi-Harlig 1992), a jeśli jego ustne produkcje w ogóle zawierają formy morfologiczne języka docelowego, to trudno im przypisać jakiegokolwiek specyficzne funkcje (Klein, Perdue 1997).

jak te badania mogą się przyczynić do ulepszania i konstruowania nowych, efektywniejszych metod nauczania języków obcych oraz skuteczniejszych sposobów kształcenia nauczycieli, którzy będą mogli jak najlepiej odpowiedzieć na potrzeby swoich uczniów. Uczący się jest przecież najważniejszym elementem systemu glottodydaktycznego – świadomym użytkownikiem języka, obdarzonym autonomią oraz zdolnym do określania własnych stylów i strategii uczenia się, a także celów związanych z nauką języka obcego. Cele te rzadko są identyfikowane z pragnieniem osiągnięcia kompetencji natywnej; dużo częściej polegają na chęci szybkiego opanowania języka na poziomie komunikatywnym, wystarczającym do skutecznego porozumiewania się z innymi, rodzimymi i nierodzimi, użytkownikami tego samego języka.

Warunkiem opracowania praktycznych implikacji, które będą mogły się przyczynić do realizacji powyższych zadań, jest współpraca i udział w dialogu teoretyczno-dydaktycznym wszystkich zainteresowanych stron: badaczy i teoretyków akwizycji językowej, glottodydaktyków oraz nauczycieli języków obcych. Nie powinniśmy tutaj zapominać o samych uczących się, którzy odgrywają bardzo ważną rolę w procesie nabywania nowego języka (zob. Breen 2001) i do których najłatwiejszy dostęp ma ten, kto spotyka ich codziennie na lekcji.

W 2014 roku odbyły się dwa spotkania naukowe, na które zaproszeni zostali specjaliści i badacze zajmujący się akwizycją i dydaktyką języków oraz nauczyciele języków obcych: jednodniowe sympozjum zorganizowane przez stowarzyszenie nauczycieli w Tilburgu (Holandia) i dwudniowe sympozjum zorganizowane przez francuską ekipę projektu VILLA na Uniwersytecie w Miluzie (Francja). Spotkania te stały się okazją do zaprezentowania liczniejszej publiczności założeń teoretyczno-aplikacyjnych, metodologii i pierwszych wyników projektu VILLA. Ponadto uczestnicy sympozjum mogli się zapoznać, również w sposób praktyczny, z testami projektu i obejrzeć fragmenty lekcji. Umożliwiło to wymianę opinii i myśli między uczestnikami spotkań w trakcie okrągłego stołu. Ufamy, że podobne spotkania zorganizowane zostaną w przyszłości również z udziałem polskich glottodydaktyków i nauczycieli języka polskiego pracujących w kraju i za granicą.

Jesteśmy przekonani, że tego typu doświadczenia staną się okazją do refleksji i dyskusji między teoretykami i praktykami nauczania języków obcych na temat możliwości interwencji dydaktycznych w celu ulepszania procesu kształcenia językowego. Mamy również nadzieję, że zarysowana tutaj perspektywa badawcza przyczyni się do przeobrażenia jednostronnych i ograniczonych oddziaływań teorii i badań nad akwizycją językową na dydaktykę języków obcych w długotrwałą, dynamiczną i wielostronną współpracę między badaczami, glottodydaktykami i nauczycielami. Tylko tego typu współdziałanie i synergia teorii i praktyki zaowocować mogą w przyszłości udoskonaleniem teoretycznego modelu przyswajania języka drugiego i praktycznych implikacji dotyczących jego nauczania.

Bibliografia

- Bardovi-Harlig K., 1992, *The relationship of form and meaning: a cross sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language*, „Applied Psycholinguistics” 13, s. 253-278.
- Block D., Cameron D., 2002, *Globalization and language teaching*, New York.
- Breen M.P. (ed.), 2001, *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow.
- Carroll S., 1999, *Putting 'Input' in Its Proper Place*, „Second Language Research” 15, 4, s. 337-388.
- Cook V., 1999, *Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching*, „TESOL Quarterly” 33, s. 185-209.
- Dakowska M., 2010a, *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzywaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, „Neofilolog” 34, s. 9-20.
- Dakowska M., 2010b, *Glottodydaktyka jako nauka*, „Lingwistyka Stosowana” 3, s. 71-86.
- Dakowska M., 2010c, *Dydaktyka języków obcych we współczesności*, w: *Studia językoznawcze: od językoznawstwa teoretycznego do stosowanego*, red. J. Fisiak, Kraków, s. 147-178.
- Della Chiesa B., Scott J., Hinton C. (eds.), 2012, *Languages in a Global World. Learning for Better Cultural Understanding*, Paris.
- Dimroth Ch., Starren M., 2003, *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*, Amsterdam.
- Dimroth Ch. i in., 2013, *Methods for studying a new language under controlled input conditions: The VILLA project*, „Eurosla Yearbook” 13, s. 109-138.
- Giacalone Ramat A., 2009, *Typological Universals and Second Language Acquisition*, w: *Universals of Language Today*, eds. S. Scalise, E. Magni, A. Bisetto, Berlin, s. 253-272.
- Giacobe J., 1992, *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*, Paris.
- Grucza F., 2007, *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*, Warszawa.
- Gullberg M. i in., 2010, *Adult Language Learning after Minimal Exposure to an Unknown Natural Language*, „Language Learning” 60, s. 5-24.
- Hendriks H. (ed.), 2005, *The structure of Learner Varieties*, Berlin – New York.
- Hilton H.E., 2011, *L'influence des théories d'acquisition sur la didactique des langues: perspectives historiques*, w: *Discours, acquisition et didactique des langues*, ed. P. Trévisiol-Okamura, G. Komur-Thillo, Paris, s. 37-52.
- Hinz J. i in., 2012, *Perception and production of nominal morphology: The early stages of the acquisition of Polish by child and adult native speakers of German*, 22. Konferencja EUROSLA, Poznań.
- Hinz J. i in., 2013, *Initial processing of morphological marking in nonnative language acquisition: Evidence from French and German learners of Polish*, „Eurosla Yearbook” 13, s. 39-175.
- Jarvis S., Pavlenko A., 2008, *Crosslinguistic influence in language and cognition*, New York – London.

- Kellerman E., 1980, *Œil pour œil*, „Encrages Automne”, s. 54-63.
- Klein W., Perdue C., 1997, *The Basic Variety. Or: Couldn't natural Languages be much Simpler?*, „Second Language Research” 13, s. 301-347.
- Krashen S., 1985, *The input hypothesis: issues and implications*, New York.
- Latos A., 2014, *The effects of meaning-based and form-based input on the initial acquisition of Polish verbal morphology*, „Studi di Linguistica Slava” [Firenze], 24, s. 391-417.
- Latos A., 2013, *Polish monolingual & communication-based course script: 10 basic lessons (meaning-based input) & 10 explicit lessons (form-based input)*, w: *Villa Project Manual*.
- Latos A., Saturno J., Watorek M., 2014, *Development of nominal inflections in L2: evidence from early processing and production*, 24. Konferencja EUROSLA, York.
- Latos A., Saturno J., Watorek M., Dimroth C., 2015, *Nominal morphology in initial Polish L2: the effect of the L1 and input exposure*, 25. Konferencja EUROSLA, Marseille.
- McWhinney B., 2000., *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Mahwah, NJ.
- Muñoz C., 2006, *Age and the rate of foreign language learning*, Clevedon.
- Muñoz C., 2011, *Input and long-term effects of starting age in foreign language learning*, „IRAL” 49, 2, s. 113-133.
- Myles F., 2000, *Second Language Acquisition (SLA) Research: Its Significance for Learning and Teaching Issues*, [online] <http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=421>.
- Norris J.M., Ortega L., 2000, *Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*, „Language Learning” 50, 3, s. 417-528.
- Ortega L., 2012, *Language acquisition research for language teaching: Choosing between application and relevance*, w: *Sprachen lernen: Kompetenzen entwickeln? Performanzen (über)prüfen*, Hrsg. B. Hinger, E.M. Unterrainer, D. Newby, Wien, s. 24-38.
- Perdue C., 1993, *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*, Cambridge.
- Rast R., 2008, *Foreign Language Input: Initial Processing*, Clevedon.
- Rastelli S., 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma.
- Sheen R., 2002, *'Focus on form' and 'Focus on forms'*, „ELT Journal” [Oxford] 56, 3, s. 303-305.
- Shoemaker E., Rast R., 2013, *Extracting words from the speech stream at first exposure*, „Second Language Research” 29, 2, s. 165-183.
- Saturno J., 2014, *Case ending perception in initial Polish L2 as a function of frequency, transparency and word order*, w: *Proceedings of the Eighth Annual Meeting of the Slavic Linguistics Society*, Bern.
- Saturno J., 2015, *Effects of input condition on case ending processing in initial Polish L2*, w: *Within Language, Beyond Theories: Issues in Applied Linguistics 2*, eds. A. Bloch-Rozmej, K. Drabikowska, Newcastle upon Tyne.
- Starren M.i in., 2013, *Processing morpho-syntax at first exposure: The role of source language, input and learner variability*, 23. Konferencja EUROSLA, Amsterdam.
- Spada N., 2013, *SLA research and L2 pedagogy: Misapplications and questions of relevance*, „Language Teaching”, s. 1-13.

- Valentini A., Grassi R., 2014, *The role of input properties on lexical development in foreign language acquisition: Transparency and frequency*, Konferencja AILA Brisbane, Australia.
- van Bergen G., Shoemaker E., Rast R., 2014, *Recognizing lexical forms in the speech stream at first exposure*, 24. Konferencja EUROSLA, York.
- VanPatten B. (ed.), 2004, *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, New Jersey.
- Véronique D., 2005, *Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère*, „AILE” 23, s. 9-41.
- 2000, *Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Le conditions d'un dialogue*, „ELA. Études de linguistique appliquée” 120, s. 395-404.

Examining early L2 acquisition: the VILLA project and its practical implications for the second language classroom teaching

Summary

The international VILLA project “Varieties of initial learners in Language Acquisition: Controlled classroom input and elementary forms of linguistic organization.”, which involved 10 two-week experimental sessions of a Polish course carried out in five European countries, was accomplished in the years 2011-2014. The main aims of this empirical second language acquisition (SLA) project, conducted in controlled conditions, are (i) to study SLA by absolute beginner learners of Polish (theoretical goal), and (ii) to use its research findings and data to propose pedagogical implications for classroom teaching (applicative goal). The project, thus, has developed at the intersection of SLA research and language pedagogy. The present article discusses the objectives and methodology of the VILLA project as well as its first research findings regarding the role of native language, age and teaching method in the processing and learning of a novel target language. We also introduce the large VILLA corpus of linguistic and extra-linguistic data and future plans for the elaboration of a mathematical model of early acquisition which will lead to the development of an interactive Polish course for absolute beginners. This exchange of experiences will contribute to a fruitful reflection and discussion between SLA researchers and practitioners in L2 education on how language learning processes may be enhanced by pedagogical intervention.

Słowa kluczowe: wczesne przyswajanie języka drugiego, teoria i badania akwizycji językowej, glottodydaktyka, język polski jako obcy

Key words: early L2 acquisition, SLA, foreign language pedagogy, L2 Polish