

Beata Terka¹

 <https://orcid.org/0000-0002-0911-2047>

BEZ GRAMATYKI NIE MOŻNA BYĆ SZCZĘŚLIWYM, CZYLI O WARUNKACH NIEZBĘDNYCH DO OSIĄGNIĘCIA STANU PRZEPLÝWU W KONTEKŚCIE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Streszczenie: M. Csikszentmihalyi w wyniku wieloletnich badań podjął próbę odpowiedzi na odwieczne pytanie o warunki poczucia szczęścia (2022). Zdefiniował stan optymalnego doświadczenia, będący jednocześnie stanem szczytowej efektywności, i nawał go *flow* (*stanem przepływu*). Niniejszy artykuł proponuje spojrzenie na podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego jako na potencjalne pole doświadczenia stanu przepływu przez obie strony procesu kształcenia. W centrum rozważań znajduje się nauczanie – uczenie się gramatyki, stanowiące warunek konieczny do osiągnięcia optymalnego doświadczenia w kontekście glottodydaktyki polonistycznej. Tekst przynosi przykład realizacji 10-tygodniowego projektu edukacyjnego stwarzającego uczącym się możliwość doświadczenia stanu *flow* oraz opis badania ankietowego przeprowadzonego po wykonaniu zadania, a dotyczącego uczuć/stanów emocjonalnych i przemyśleń towarzyszących uczestnikom projektu na różnych jego etapach. Wyniki pokazują na konkretnym przykładzie działanie mechanizmów umożliwiających utrzymywanie się w paśmie przepływu w ramach procesu kształcenia językowego. Artykuł zamyka propozycja spojrzenia na nauczanie – uczenie się gramatyki jppo jako na istotny komponent współtworzący dobrostan obu stron odnośnego procesu.

Słowa kluczowe: kompetencja gramatyczna, *flow*, stan przepływu, projekt edukacyjny, podejście ukierunkowane na działanie

¹ beata_terka@wp.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Zakład Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. R. Ingardena 3, 30-060 Kraków.

**YOU CAN'T BE HAPPY WITHOUT GRAMMAR – ON THE
CONDITIONS NECESSARY TO ACHIEVE A STATE OF FLOW IN
THE CONTEXT OF POLISH GLOTTODIDACTICS**

Abstract: M. Csikszentmihalyi, as a result of many years of research, has attempted to answer the eternal question about the conditions of happiness (2022). He defined the state of optimal experience, which is also the state of peak efficiency, and he called it *flow*. This article proposes a look at the action-oriented approach in teaching Polish as a foreign language as a potential field for experiencing the state of flow by both sides of the educational process. The focus of the discussion is teaching-learning grammar, which is a prerequisite for achieving optimal experience in the context of Polish language glottodidactics. The text also presents an example of a 10-week-long educational project that gives learners the opportunity to experience the state of flow, as well as a description of a survey conducted after completing the task, regarding the feelings/emotional states and thoughts accompanying the participants of the project at its various stages. The results show, on a specific example, the mechanisms that enable staying in the flow channel as part of the language teaching-learning process. The article ends with an attempt to look at teaching-learning grammar as an important component co-creating the well-being of both parties of the relevant process.

Keywords: grammar competence, flow, state of flow, educational project, action-oriented approach

1. WPROWADZENIE

Pozycja nauczania – uczenia się gramatyki w glottodydaktyce polonistycznej jest niestabilna. Zmienia się wraz z kolejno pojawiającymi się podejściami do kształcenia cudzoziemców w zakresie języka polskiego. Choć obecnie nie kwestionuje się wagi kompetencji gramatycznej, a specjaliści w odnośnej dziedzinie zgodnie twierdzą, że jej rozwijanie jest ważne, wciąż trwają dyskusje na temat miejsca gramatyki w nowoczesnie projektowanym procesie nauczania – uczenia się języka polskiego jako obcego. W ramach podejścia ukierunkowanego na działanie mówi się o jej służebnej roli (Janowska 2011; Janowska, Rabiej 2014). Skuteczne wykonywanie zadań, rozwiązywanie problemów nie stoi w sprzeczności z pracą nad poprawnością językową. Cele komunikacyjne, choć dominujące, umożliwiają refleksję nad formą, a czasami wręcz jej wymagają (Ellis 1994; Widdowson 1998; Long 1991). Zadanie zaś, rozumiane jako jednostka dydaktyczna, może rozwijać świadomość językową uczących się poprzez integrację znaczenia i formy w procesie opanowywania polszczyzny (Janowska, Rabiej 2014, s. 243–245).

Uczenie się gramatyki języka polskiego nazbyt często jest jednak dla cudzoziemców po prostu czymś w rodzaju remedium na pojawiające się trudności uniemożliwiające wykonanie określonych zadań. Jak do wszystkiego, co nazwane być może „złem koniecznym”, tak i do poznawania oraz automatyzowania nowych form/struktur podchodzą oni zatem nierzadko bez większego entuzjazmu, a ten brak ekscytacji udziela się także nauczycielom. Po obu stronach procesu dydaktycznego słychać więc głosy, że gramatyka, owszem, jest ważna i potrzebna, ale również trudna i niekojarząca się z przyjemnością, a jej nauczanie – uczenie się, choć konieczne, wydaje się zajęciem mozolnym, przewidywalnym i nudnym.

A gdyby tak spojrzeć na gramatykę języka polskiego jako obcego z innej perspektywy – jako na niezbywalny element poczucia dobrostanu uczących się polszczyzny obcokrajowców? Na nauczanie podsystemu gramatycznego zaś jako na przestrzeń osiągania przez nauczycieli stanu głębokiej satysfakcji? Warto zaryzykować stwierdzenie, że gramatyka w kontekście glottodydaktyki polonistycznej rzeczywiście pełni funkcję swego rodzaju narzędzia, ale jest to narzędzie nie tylko umożliwiające podejmowanie skutecznych działań językowych i osiąganie pewnych celów komunikacyjnych, lecz także czyniące możliwym doświadczanie tzw. *stanu przepływu*, czyli *flow* (Csikszentmihalyi 2022) przez obie strony procesu nauczania – uczenia się języka polskiego jako obcego. Innymi słowy – bez gramatyki osiągnięcie poczucia szczęścia zarówno przez poznającego tajniki polszczyzny cudzoziemca, jak i pracującego z nim nauczyciela jest praktycznie niemożliwe.

W niniejszym artykule, po krótkim przypomnieniu podstawowych założeń koncepcji *flow*, refleksji poddane zostanie podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego jako pole doświadczania stanu przepływu przez obie strony procesu nauczania – uczenia się. Szczególna uwaga zostanie poświęcona miejscu i roli gramatyki w nowoczesnym kształceniu polonistycznym cudzoziemców. Kolejna część tekstu przyniesie opis 10-tygodniowego projektu zrealizowanego pod opieką autorki artykułu przez grupę studentów kierunku *studia polskie dla cudzoziemców* na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. W tym samym rozdziale znajdą się wyniki krótkiej ankiety przeprowadzonej wśród uczestników po zakończeniu działań projektowych, jak również płynące z nich wnioski i refleksje istotne w kontekście rozważań nad osiąganiem stanu optymalnego doświadczenia w glottodydaktyce polonistycznej. Artykuł zamknie krótkie podsumowanie zebranych w tekście przemyśleń oraz próba zdefiniowania na nowo roli nauczania – uczenia się gramatyki jako niezbywalnego komponentu współtworzącego dobrostan nauczycieli i uczących się języka polskiego jako obcego.

2. STAN PRZEPLYWU

Mihály Csikszentmihályi w swoich wieloletnich badaniach podjął próbę odpowiedzi na pytanie frapujące ludzkość od dawna: czym jest szczęście i co to znaczy być szczęśliwym? Na podstawie zebranego materiału doszedł do wniosku, że istnieje pewien stan, który ludzie niezależnie od wieku, pochodzenia, kultury, wykształcenia czy zawodu postrzegają jako stan poczucia szczęścia. Badacz rozmawiał między innymi z przedstawicielami kultur zachodnich, azjatyckich, z członkami indiańskich plemion, profesorami, artystami, alpinistami, ale też pracownikami korporacji czy osobami obsługującymi proces taśmowej produkcji towarów w różnych zakładach przemysłowych. Wszyscy wskazywali na podobne właściwości tego wyjątkowego stanu oraz warunki konieczne do jego zaistnienia. Dla owego obszaru optymalnego doświadczenia, znanego jako *stan przepływu* (ang. *flow*), charakterystycznych jest osiem aspektów. Występuje on wtedy, gdy [1] zostajemy postawieni przed trudnym, lecz wykonalnym, zadaniem, które wymaga od nas uaktywnienia różnych umiejętności, [2] zadanie to ma określony, jasny dla nas cel, [3] dostarcza natychmiastowej informacji zwrotnej, a [4] jego realizacja wprowadza nas w stan pełnej koncentracji i [5] zaangażowania tak głębokiego, że dochodzi do [6] transformacji czasu, wpływającego w naszym subiektywnym odbiorze znacznie szybciej niż w rzeczywistości. Podjęcie się tak scharakteryzowanego wyzwania [7] daje nam poczucie umiejętności kontrolowania trudnych sytuacji, a przede wszystkim [8] poczucie rozwoju – a raczej „przeczcucie”, ponieważ zaabsorbowani bez reszty realizacją zadania nie mamy czasu ani mentalnej przestrzeni na rozwiniętą autorefleksję (Csikszentmihályi 2022, s. 90–91). Stan przepływu jest odwrotnością stanu obojętności/apatii, nie ma w nim miejsca na bierność, jest zaś – na ogromne zaangażowanie i głęboką satysfakcję. *Flow* osiągamy wówczas, gdy stajemy przed naprawdę trudnym wyzwaniem, lecz nasze kompetencje są wystarczająco duże, byśmy byli w stanie mu sprostać. Stan ten zatem, jak twierdzi badacz, „pojawia się w bardzo szczególnym momencie – wtedy, gdy możliwości działania postrzegane przez daną osobę są odpowiednie do jej zdolności”, czyli „na granicy między nudą a niepokojem, gdy stopień trudności wyzwania jest dostosowany do naszych umiejętności” (2022, s. 96).

3. PODEJŚCIE UKIERUNKOWANE NA DZIAŁANIE JAKO POLE DOŚWIADCZANIA STANU *FLOW*

W procesie dydaktycznym realizowanym w ramach podejścia ukierunkowanego na działanie pozycję centralną zajmuje zadanie. Dla uczących się

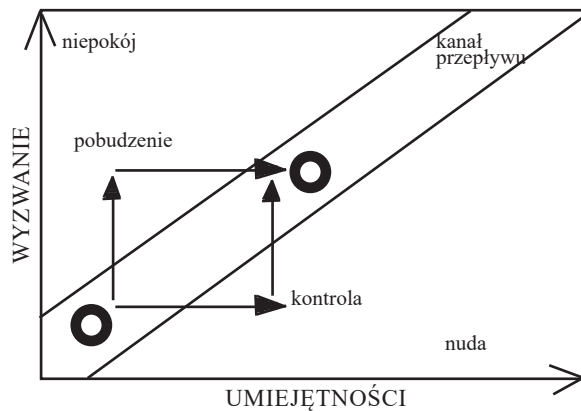
stanowi ono wyzwanie i wymaga uaktywnienia różnorodnych procesów kognitywnych, odwołania się do strategii oraz działań językowych. Działanie ma zatem swe źródło w zadaniu, jest przez nie motywowane (Bourguin 2000; za: Janowska 2011, s. 100). Jego społeczne usytuowanie (Habermas 1999; Janowska 2011; Gębał 2019) zakłada dążenie do jakiegoś wspólnego celu. Na drodze do jego realizacji uczący się stają przed koniecznością uzgodnienia interpretacji sytuacji problemowej, sposobu postępowania, przewidywanych zagrożeń i trudności. Nieustanne poszukiwanie konsensusu, konieczność brania pod uwagę różnych, często sprzecznych, opinii, a także podział ról to niezbywalne elementy realizowania zadań, przygotowujące uczących się do swobodnego, pełnego i satysfakcjonującego uczestnictwa w życiu społecznym poza salą lekcyjną (z wykorzystaniem poznawanego języka/poznawanych języków). Współpracujące jednostki, czy to zapoznając się z konkretnym zadaniem, czy przyjmując już określoną rolę w procesie jego realizacji, muszą wyobrazić sobie, a może raczej przewidzieć, repertuar środków i narzędzi niezbędnych do sprostania wyzwaniu. Owo przewidywanie opiera się w oczywisty sposób na zarysowanych w umyśle uczącego się choćby ogólnych konturach mentalnej reprezentacji produktu mającego powstać wskutek kolektywnie podejmowanych działań. Wyobrażenie to zaś jest w ogóle możliwe dzięki indywidualnemu doświadczeniu – życiowemu, jak również temu zdobytemu podczas nauki języka ojczystego i innych języków obcych, a także dzięki kontaktowi z przedstawionymi przez nauczyciela przykładowymi realizacjami.

Gdy zatem uczący się staje przed nowym zadaniem, intuicyjnie czuje, że oto nagle znalazł się wyżej niż dotychczas na osi wyzwania (zob. schemat 1). Ta sytuacja wywołuje zaangażowanie, ponieważ – jak zauważa Csikszentmihalyi – „trudno jest ignorować wyzwania, jeśli jesteśmy świadomi ich istnienia” (2022, s. 131). Zgodnie z podziałem autonomicznego działania na trzy zasadnicze fazy (Janowska 2011, s. 216) uczący się najpierw (w pierwszej fazie) dokonuje analizy sytuacji – dostrzega cel i dobiera odpowiednie metody i procedury, które pozwolą mu na skuteczne wykonanie zadania (stanowiące fazę trzecią) przy rozsądnym nakładzie pracy. Przeprowadzając bilans środków potrzebnych do satysfakcjonującej realizacji zadania (przypisany do fazy drugiej), uczący się zauważa pewne niedostatki, na przykład w zakresie leksyki czy struktur gramatycznych, jakimi dysponuje. Dobrze skonstruowane zadanie w ramach procesu kształcenia językowego wymusza u uczącego się owo swoiste poczucie niepełnej adekwatności tego, co już wie i umie w stosunku do tego, co byłoby mu potrzebne, żeby zrealizować zadanie dokładnie tak, jak chciałoby to zrobić i/lub jak oczekują tego od niego inni. Stwierdzane braki nierzadko dotyczą form lub struktur gramatycznych (choć oczywiście nie tylko). Cudzoziemiec stający przed wyzwaniem zadania i dostrzegający w swoim języku polskim gramatyczne „luki” znajduje się w bardzo pożądanym w kontekście edukacji

stanie pobudzenia. Jest wysoko na osi wyzwania, lecz nie dość daleko na osi umiejętności, by w pełni temu wyzwaniu sprostać. Niejako naturalnie – dążąc do znalezienia się w strefie optymalnego doświadczenia (*flow*) – podejmuje zatem wysiłek, by uzupełnić rozpoznane braki. Jest to bowiem jedyna droga do osiągnięcia (lub powrotu do) stanu przepływu w kontekście uczenia się języka.

W owym stanie uczący się języka polskiego jako obcego nie może jednak trwać. Pozostawanie w bezruchu nie jest w procesie kształcenia językowego w oparciu o omawiane podejście w ogóle możliwe. Albo bowiem naturalne przesuwanie się wzdłuż osi kompetencji przy jednoczesnym braku nowych, trudnych wyzwań powoduje „spadek” uczącego się najpierw do strefy kontroli, a następnie – nudy, albo nowe zadania wykraczające poziomem trudności poza poziom umiejętności poznającego język polski cudzoziemca (w kontekście jego nie dość szybko rosnących kompetencji) doprowadzają do zmiany stanu głębokiej satysfakcji na pobudzenie, które – nieodpowiednio wykorzystane – grozi płynnym przejściem danej jednostki do strefy niepokoju, a nawet lęku. Tym, co nie pozwala uczącemu się ulec ani ciężeniu ku nudzie, ani ku lękowi, jest tęsknota za choćby raz doświadczonym już stanem przepływu oraz intuicyjna chęć odtworzenia okoliczności, które wcześniej umożliwiły jego zaznanie. Dlatego – wracając do głównego tematu snutych w niniejszym artykule rozważań – progres gramatyczny stanowi motywację do podejmowania, a nawet wyznaczania sobie kolejnych, coraz trudniejszych wyzwań, a coraz trudniejsze wyzwania motywują rozwój uczącego się w zakresie środków formalnych, bez których satysfakcjonujące wykonywanie skomplikowanych zadań jest po prostu niemożliwe. W każdym z tych ujęć uczenie się gramatyki stanowi dla doskonalącego swą polszczyznę cudzoziemca warunek niezbędny do utrzymywania się w paśmie stanu przepływu w kontekście kształcenia językowego.

Schemat 1. Kanał przepływu (pasmo *flow*)



Źródło: opracowanie własne

Na kwestię braków o charakterze formalnym lub strukturalnym, przepaści powstających między umiejętnościami uczącego się a jego wizją optymalnego wykonania zadania warto spojrzeć także z perspektywy nauczyciela. Jeśli bowiem przyjmiemy za Michaeliem Longiem (1997; za: Janowska, Rabiej 2014, s. 242), że do kierowania uwagi uczących się na formalne aspekty polszczyzny w nowocześnie rozumianym procesie nauki języka dochodzi jedynie doraźnie (wówczas, gdy obserwujemy konkretne trudności komunikacyjne cudzoziemców realizujących zadania), to naturalną konsekwencją tego założenia musi być zgoda na brak możliwości planowania postępów gramatycznych, przygotowywania podręczników czy nawet szczegółowych konspektów konkretnych lekcji. Trudno jednak wyobrazić sobie, że lektorzy jpjo mieliby nauczać gramatyki jedynie na drodze koniecznych, lecz w istocie przygodnych interwencji, stanowiących reakcję na czynione podczas zajęć obserwacje i doraźne, różnorodne potrzeby uczących się. Wydaje się, że nie może być to jedyna droga; że nauczyciele języka mogą, a nawet powinni planować progresję gramatyczną swoich podopiecznych. Rod Ellis na przykład uważa, że zwracanie uwagi na środki językowe może odbywać się zarówno incydentalnie, jak i całkowicie celowo – jako aspekt zaplanowany w ramach struktury zadania i poddany refleksji zgodnie z intencją prowadzącego zajęcia (2009, s. 233). W przypadku podejścia ukierunkowanego na działanie nie wszystko jednak da się przewidzieć. Zawsze pozostaje niepewność co do tego, jakie braki lub potrzeby uczących się zaskoczą nauczyciela i na ile gotowy on będzie do zasypywania także tych przepaści, których nie wziął pod uwagę na etapie planowania. Uczących taka sytuacja – spowodowana specyfiką podejścia ukierunkowanego na działanie – także trzyma w nieustannym napięciu, czujności i pozwala na częsty kontakt z wyzwaniem, które z kolei budzi potrzebę ciągłego rozwoju, co w konsekwencji również lektorom jpjo daje szansę na odwiedzenie przestrzeni stanu przepływu, poczucia szczęścia i głębokiej satysfakcji.

4. STAN PRZEPLYWU W KONTEKŚCIE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ NA PRZYKŁADZIE KONKRETNEGO PROJEKTU EDUKACYJNEGO

4.1. PROJEKT EDUKACYJNY

W semestrze zimowym roku akademickiego 2022/23 autorka artykułu zaproponowała prowadzonej przez siebie grupie studentów kierunku *studia*

polskie dla cudzoziemców na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego zrealizowanie projektu edukacyjnego² w ramach zajęć z praktycznej nauki języka polskiego (w zakresie gramatyki połączonej z komunikacją). Grupa liczyła 12 osób pochodzenia ukraińskiego i białoruskiego, a pod względem stopnia zaawansowania językowego uczący się byli na granicy poziomów B2 i C1. Poza jedną studentką w średnim wieku osoby realizujące projekt były bardzo młode i miały od 17 do 25 lat, dość sprawnie poruszały się w środowisku cyfrowym, często i chętnie korzystając z multimediów i nowych technologii. W grupie przeważały kobiety (10). Jako że był to dla uczących się pierwszy semestr studiów, nie znali jeszcze dobrze Krakowa i bardzo chętnie podejmowali działania mające na celu poszerzenie wiedzy na temat miasta, w którym przyszło im mieszkać i zdobywać wykształcenie.

Zaplanowane zadanie spełniało wszystkie kryteria projektowości (Janowska 2011, s. 156) – w jego wyniku powstać miał konkretny, przemawiający do wyobraźni wykonawców produkt; było długotrwałe, co pozwoliło też na odłożenie poczucia satysfakcji w czasie; sięgało do różnorodnych dziedzin wiedzy, w których było zakorzenione; wymagało zaangażowania wszystkich członków zespołu, dając im szansę na wykorzystanie indywidualnych zasobów i mocnych stron.

4.1.1. OPIS ZADANIA

Studenci wybrali projekt kończący się publiczną prezentacją efektów podjętych działań jako alternatywną – dla standardowego egzaminu końcowego – formę zaliczenia zajęć. Uczący się zostali losowo podzieleni na cztery trzyosobowe grupy. Każda z nich wylosowała jeden temat, do którego przypisane było określone zagadnienie gramatyczne. Wspomniane tematy to: *krakowskie kawiarnie (rzeczowniki odczasownikowe)*, *krakowskie legendy (imiesłów przysłówkowy współczesny)*, *krakowskie targi (imiesłów przymiotnikowy czynny)*, *krakowskie zabytki (imiesłów przymiotnikowy bierny)*. Celem projektu było nagranie 15-minutowego filmu na wylosowany temat z wykorzystaniem jak największej liczby form gramatycznych do niego przypisanych. Tak przygotowany produkt jako efekt działań projektowych miał w założeniu stanowić materiał do wykorzystania przez lektorów na zajęciach z praktycznej nauki języka polskiego w pracy z przyszłymi rocznikami studentów odnośnego kierunku.

² Na temat projektu pedagogicznego jako przykładu zadania złożonego i długoterminowego zob. Janowska 2011, s. 155–156; Nunan 2004, s. 133.

4.1.2. REALIZACJA I EFEKTY PROJEKTU

Prowadząca uzgodniła z uczącymi się optymalny czas realizacji zadania – dziesięć tygodni. W czwartym tygodniu trwania projektu odbyła się dyskusja, podczas której studenci mogli podzielić się wstępnymi przemyśleniami na temat podjętego wyzwania, zrelacjonować przebieg dotychczasowych prac i uzyskać wsparcie w związku z pojawiającymi się wątpliwościami. Na szósty tydzień przewidziano indywidualne konsultacje dla każdej z grup. Należy zaznaczyć, iż podział zadań w ramach danego zespołu leżał wyłącznie w gestii jego członków, byli oni również w pełni odpowiedzialni za wyznaczenie sobie poszczególnych etapów projektu wraz z określonymi terminami ich realizacji. Wszystkim grupom udało się wykonać zadanie, a efekty pracy uczących się przeszły najśmielsze oczekiwania ich samych, jak również lektorek prowadzących zajęcia (filmy pokazane zostały bowiem także innym nauczycielkom). Powstały 4 niezwykle interesujące krótkie filmy utrzymane w różnych konwencjach – prezentujące bardzo wysoki poziom zarówno pod względem formy, jak i treści.

4.2. BADANIE ANKIETOWE

4.2.1. OPIS BADANIA

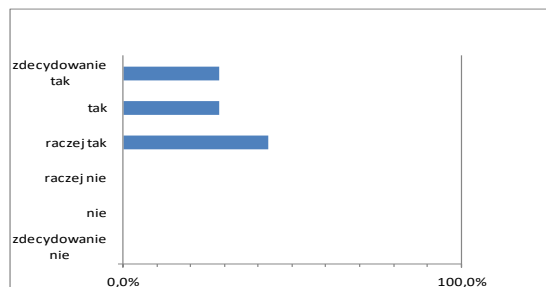
Po zakończeniu projektu i prezentacji powstałych w jego wyniku małych „dzieł” filmowych wśród uczących się przeprowadzono ankietę. Obejmowała ona siedemnaście stwierdzeń, z czego na potrzeby niniejszego artykułu wybrano i omówiono (w dalszej części tekstu) jedenaście. Zdecydowana większość z nich wykorzystywała sześciostopniową kafenię symetrycznych sformułowań (*zdecydowanie tak, tak, raczej tak, raczej nie, nie i zdecydowanie nie*), pozwalającą na zmierzenie stosunku uczestników działań projektowych do poszczególnych aspektów związanych z wykonanym zadaniem oraz procesem jego realizacji. Warto dodać, że nie uwzględniono na tej skali środkowego – neutralnego – wyrażenia, uniemożliwiając respondentom wybór wygodnej odpowiedzi: *nie mam zdania/trudno powiedzieć*. Poszczególne stwierdzenia dotyczyły samooceny ankietowanych w zakresie ewentualnych braków językowych czy tych związanych z poruszaniem się w środowisku cyfrowym rozpoznanych na początku działań projektowych, uczuć towarzyszących uczącym

się po zapoznaniu się z tematem zadania oraz zasadami jego wykonania, jak również umiejętności rozwiniętych dzięki uczestnictwu w realizacji projektu. Jedno stwierdzenie wymagało od respondentów wyboru trzech spośród trzynastu przedstawionych możliwości. Miało ono na celu określenie uczuć/stanów emocjonalnych towarzyszących studentom podczas wykonywania przez nich działań projektowych. Ostatni punkt formularza ankietowego miał jeszcze inny charakter – wymagał samodzielnego napisania krótkiej odpowiedzi, odnoszącej się do samopoczucia uczących się już po prezentacji przygotowanych filmów.

4.2.2. WYNIKI

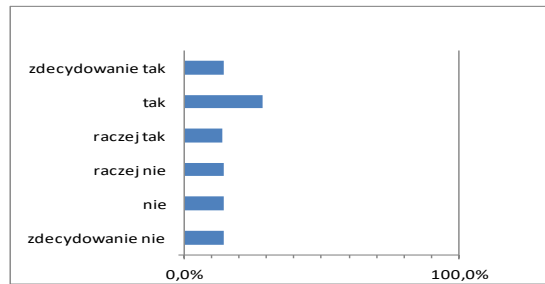
Przeprowadzane badanie pokazało, że wszyscy uczący się przed realizacją projektu mieli wątpliwości co do dysponowania wystarczającym zasobem leksykalnym, by podjąć się postawionego przed nimi wyzwania (zob. wykres 1). Bardziej podzielone były zdania ankietowanych w kwestii znajomości potrzebnych do wykonania zadania struktur gramatycznych (zob. wykres 2). I tu jednak ponad połowa poddanych badaniu (prawie 60%) odczuwała potrzebę uzupełnienia pewnych braków. Respondenci niewątpliwie najpewniej czuli się w kwestii posiadanych kompetencji cyfrowych niezbędnych do zrealizowania projektu (zob. wykres 3) – jedynie około 30% uczących się przyznało się do obaw w odnośnym zakresie. Przed wykonaniem zadania około 15% respondentów towarzyszył stres (zob. wykres 4), a ponad 70% – ekscytacja (zob. wykres 5). Po zapoznaniu się z tematem zadania i zasadami związanymi z jego wykonaniem żadna z poddanych badaniu osób nie odczuwała niepokoju (zob. wykres 6).

Wykres 1. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem pomyślałam/pomyślałem, że muszę uzupełnić braki leksykalne, żeby dobrze wykonać zadanie.”



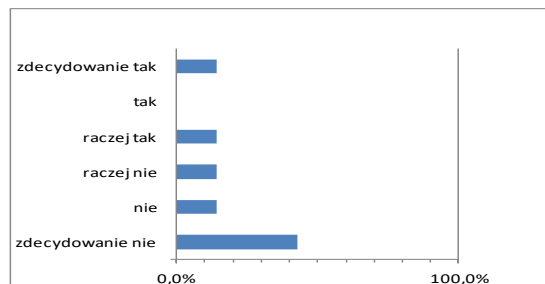
Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem pomyślałam/pomyślałem, że mam braki gramatyczne, które muszę uzupełnić, żeby sprostać wyzwaniu.”



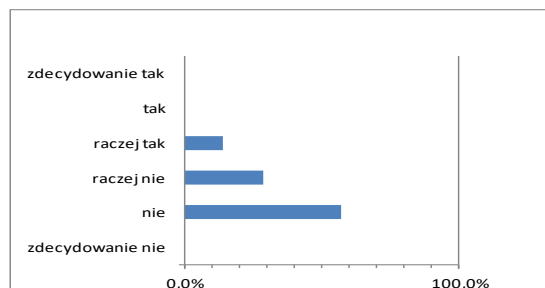
Źródło: opracowanie własne

Wykres 3. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem obawiałam się/obawiałem się, czy moje kompetencje cyfrowe są wystarczające.”



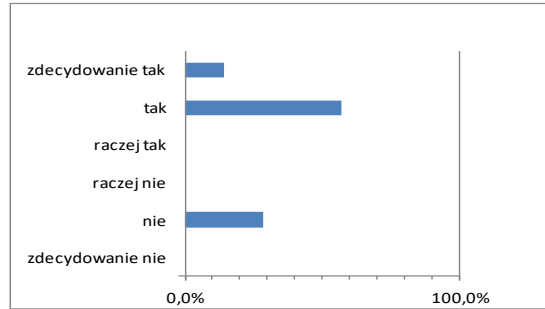
Źródło: opracowanie własne

Wykres 4. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem poczułam/poczułem stres.”



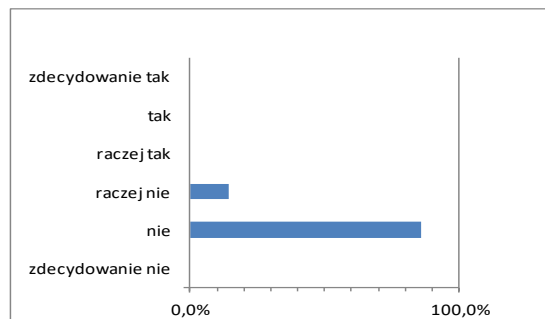
Źródło: opracowanie własne

Wykres 5. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem poczułam/poczułem ekscytację.”



Źródło: opracowanie własne

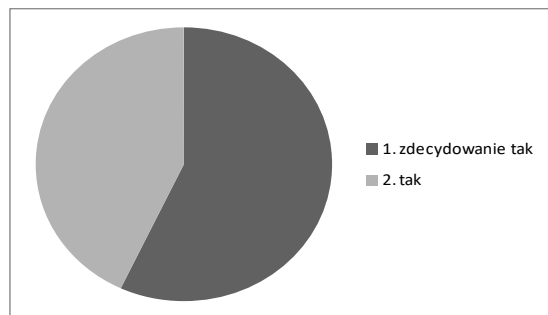
Wykres 6. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem poczułam/poczułem niepokój.”



Źródło: opracowanie własne

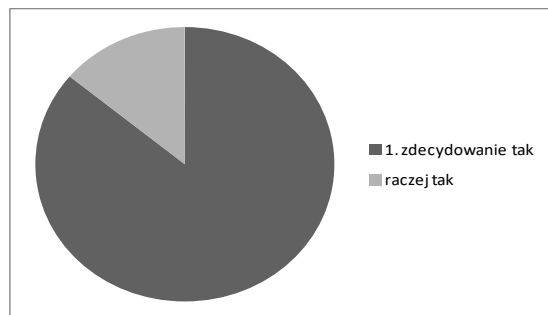
Ankietowani byli jednomyślni w kwestii poczucia rozwoju językowego jako efektu przeprowadzenia działań projektowych (zob. wykres 7). Nikt nie miał także wątpliwości co do pozytywnego wpływu zrealizowania zadania na indywidualne umiejętności współpracy z innymi (zob. wykres 8). Zdecydowana większość uczących się (około 85%) zadeklarowała też wzrost kompetencji cyfrowych wskutek działań wynikających z potrzeby i chęci sprostania opisanemu wyzwaniu edukacyjnemu (zob. wykres 9).

Wykres 7. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Mam poczucie, że dzięki podjęciu działań zmierzających do wykonania zadania rozwinęłam się/rozwinąłem się językowo.”



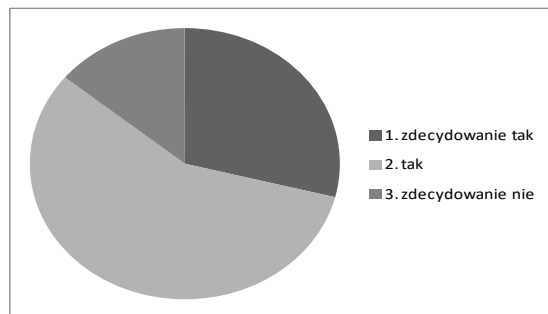
Źródło: opracowanie własne

Wykres 8. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Mam poczucie, że dzięki podjęciu działań zmierzających do wykonania zadania rozwinęłam/rozwinąłem umiejętność współpracy/współdziałania z innymi.”



Źródło: opracowanie własne

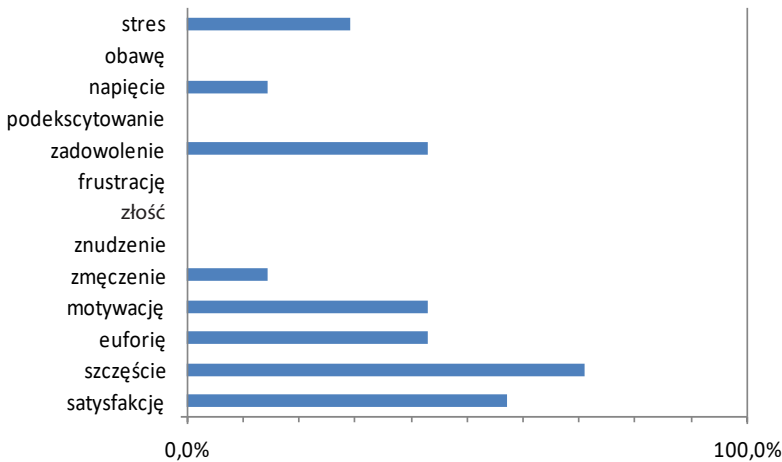
Wykres 9. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Mam poczucie, że dzięki podjęciu działań zmierzających do wykonania zadania poczułam się/poczułem się pewniej w zakresie korzystania z nowych technologii.”



Źródło: opracowanie własne

Spośród 13 stanów emocjonalnych, które potencjalnie mogły towarzyszyć uczącym się w czasie realizowania projektu, ankietowani poproszeni zostali o wybór trzech najbliższych identyfikowanym przez nich uczuciom (zob. wykres 10). Najwięcej razy wybrane zostało *szczęście* (wskazało na nie ponad 70% badanych), na drugim miejscu znalazła się *satysfakcja* (prawie 60%), a na trzecim – wybrane przez jednakowy odsetek respondentów (nieco ponad 40%) – *zadowolenie*, *motywacja* i *euforia*. Niektórzy badani zaznaczali także *stres*, *napięcie* i *zmęczenie* – nie były to jednak częste odpowiedzi. Żaden z uczestników działań projektowych nie odczuwał *obawy*, *frustracji*, *złości* ani *znudzenia*. Nikt nie wybrał również stanu *podekscytowania*.

Wykres 10. Wybrane przez ankietowanych stany emocjonalne pasujące do stwierdzenia: „Podczas prac związanych z przygotowaniem filmiku czułam/czułem... (proszę wybrać 3, które najlepiej opisują Pani/Pana stan).”



Źródło: opracowanie własne

Po zrealizowaniu zadania oraz po prezentacji produktu będącego efektem 10-tygodniowej (współ)pracy uczący się tak, między innymi, sami nazywali towarzyszące im uczucia: *Czułam się zadowolona i pewna w swoich nowych umiejętnościach. / Byłam zbyt zadowolona. / Byłam dumny i interesowała mnie reakcja innych. / Zadowolenie i wytchnienie. / To było ciekawe i nowe doświadczenie dla mnie, dobra praktyka językowa. / Czułam spokój i satysfakcję. / Czułam ulgę od napięcia.*

4.2.3. WNIOSKI I REFLEKSJE

Wyniki przeprowadzonego badania ankietowego pozwalają na pokazanie na konkretnym przykładzie działania mechanizmów opisanych we wcześniejszych częściach artykułu. Po zapoznaniu się z tematem projektu oraz zasadami jego wykonania wszyscy uczący się mieli poczucie pewnych braków kompetencji w języku polskim, które należało uzupełnić, by odpowiednio zrealizować zadanie. Zdecydowanie najczęściej ankietowanych wskazywało na deficyty w zakresie leksyki, jednak ponad połowa poddanych badaniu dostrzegła u siebie także niedostateczną znajomość niezbędnych do przeprowadzenia działań projektowych form i/lub struktur gramatycznych. Chęć wypełnienia rozpoznanych „luk” wynikała z dominującego wśród uczących się poczucia ekscytacji przed rozpoczęciem realizacji projektu. Stan ten czasami współwystępował ze stresem, jednak – biorąc pod uwagę, iż żaden z respondentów nie rozpoznał u siebie uczucia niepokoju na odnośnym etapie – można założyć, iż stres ten był bardziej mobilizujący niż generujący obawy czy blokujący. Ekscytacja i mobilizujący stres kojarzą się ze strefą napięcia, ze stanem pobudzenia, w którym znaleźli się uczący się, kiedy zostali postawieni przed wyzwaniem wymagającym użycia pewnych nowych lub słabo im jeszcze znanych środków językowych. Przesunawszy się jednak dość szybko wzdłuż osi kompetencji – wskutek sumiennej pracy i dzięki dobrze rozwiniętej zdolności do autorefleksji – realizujący projekt studenci w większości porzucili stan podekscytowania na rzecz *szczęścia, satysfakcji*, a także – między innymi – *euforii*. Realizując zadanie, znajdowali się zatem w paśmie stanu przepływu³. Niektórzy pozostali w stanie nadmiernie przedłużającego się pobudzenia, o czym świadczy wskazywanie przez nich na *stres, napięcie czy zmęczenie*. Były to te osoby, które nie osiągnęły wystarczającego stopnia adekwatności posiadanych środków leksykalno-gramatycznych do podejmowanego wyzwania. U uczących się prezentujących najwyższy w grupie poziom biegłości językowej obok uczucia szczęścia, euforii lub satysfakcji wybór padał też czasami na *zadowolenie* lub *motywację* – znacznie bardziej „stonowane” stany emocjonalne, sytuujące doświadczenie tych uczących się na granicy między optymalnym, czyli stanem *flow*, a tym właściwym obszarowi poczucia pełnej kontroli.

Dla zdecydowanej większości ankietowanych te spokojniejsze stany i emocje okazały się bardziej adekwatne do opisu przeżyć po zakończeniu

³ Należy zastrzec, że spełnienie wszystkich warunków koniecznych do zaistnienia stanu przepływu nie mogło zostać jednoznacznie potwierdzone opisanym badaniem (w związku z brakiem narzędzia umożliwiającego taki pomiar). Ze względu na długość działań projektowych studenci z pewnością nie znajdowali się także w stanie przepływu przez cały okres realizowania zadania – raczej mieli okazję, by doświadczyć/doświadczać stanu *flow*.

projektu oraz prezentacji powstałego w jego wyniku produktu. Uczący się, w formułowanych samodzielnie wypowiedziach, wspominali o *zadowoleniu, spokoju, satysfakcji, uldze*. Z pewnego dystansu i – jak się wydaje – już z przynoszącej wytchnienie bezpiecznej strefy kontroli poddawali samoocenie zarówno osiągnięte efekty, jak i własny rozwój językowy. Zgodnie zresztą twierdzili, że realizacja projektu pozytywnie wpłynęła na nich w tym zakresie. Dostrzegli także wzrost umiejętności pracy w zespole, a także – w zdecydowanej większości przypadków – swoich kompetencji cyfrowych. Po intensywnym, absorbującym doświadczeniu przepływu podczas realizowania projektu wrócili tam, gdzie w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego czują się bezpiecznie i pewnie, czyli do sytuacji, w której stawiane przed nimi zadania – w kontekście posiadanych przez nich kompetencji – stanowią relatywnie niewielkie wyzwania.

Po chwili wytchnienia uczący się strefę tę jednak opuszczają. Uciekając przed nudą i podświadomie pragnąc powrotu do stanu optymalnego doświadczenia, z tęsknoty za szczęściem może nawet sami zacząć stawiać przed sobą kolejne duże wyzwania i bez wahania będą się angażować w realizację złożonych zadań. Z psychologicznego punktu widzenia bowiem, o czym wspomniano już w *Rozdziale 3*, trudno zignorować potencjalną osiągalność stanu *flow* i nie dążyć do jego ponownego doświadczenia, jeśli choć raz wcześniej się go zaznało.

5. PODSUMOWANIE

Chcąc utrzymać się w paśmie *flow*, uczący się języka polskiego jako obcego, wykonujący trudne zadania charakterystyczne dla podejścia ukierunkowanego na działanie, czynią postępy w zakresie kompetencji lingwistycznej, a nieustannie zwiększając swoje językowe możliwości, chętnie stają przed kolejnymi trudnymi wyzwaniami. Progres gramatyczny jest zatem, z jednej strony, warunkiem koniecznym satysfakcjonującej realizacji zadań, a z drugiej – siłą napędową stawiania sobie nowych wyzwań (wynikającego z tęsknoty za stanem głębokiej satysfakcji). Nauczyciele zaś, projektując wymagające zadania dla uczących się i stwarzając podopiecznym odpowiednie warunki do doświadczenia stanu przepływu w kontekście glottodydaktyki polonistycznej, podejmują wyzwanie adekwatnego i skutecznego reagowania na obserwowane lub zgłaszane przez uczących się niedostatki w zakresie środków językowych niezbędnych do działania w języku polskim. Otwierając się na to, co nieplanowane i niedające się do końca przewidzieć, doznają stanu napięcia. Czują potrzebę samodoskonalenia

się zarówno w zakresie znajomości systemu polszczyzny, jak i w szybkości oraz efektywności reakcji na pytania lub wątpliwości swoich uczniów.

Za każdym razem, gdy udaje się pogodzić poziom wyzwania z poziomem indywidualnych kompetencji, optymalne doświadczenie staje się udziałem obu stron procesu nauczania – uczenia się języka polskiego jako obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Csikszentmihályi M., 2022, *Flow. Stan przepływu*, Łódź.
- Ellis N., 1994, *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London.
- Ellis R., 2009, *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*, „International Journal of Applied Linguistics” 19 (3), s. 221–246.
- Gębał P., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Habermas J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, tom I: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2018, *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego*, „Język Polski”, z. 2, s. 105–122.
- Janowska I., 2019, *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy)*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Kraków, s. 339–353.
- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, Łódź, s. 505–526.
- Janowska I., Rabej A., 2014, *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog” 2(43/2), s. 235–247. <http://doi.org/10.14746/n.2014.43.2.8>
- Long M.H., 1991. *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*, w: K. De Bot, R. Ginsberg, C. Kramersch (red.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, s. 39–52.
- Nunan D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge.
- Widdowson H.G., 1998, *Context, community and authentic language*, „TESOL Quarterly”, vol. 32, s. 705–716. <https://doi.org/10.2307/3588001>