

Monika Grabowska

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0001-7828-0821

monika.grabowska@uwr.edu.pl

Aleksander Wiater

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-9771-9382

aleksander.wiater@uwr.edu.pl

Rola nieformalnego uczenia się języków obcych w świadomości studentów filologii francuskiej

**The role of informal language learning in the consciousness
of students of French philology**

The aim of this article is to present the results of a survey conducted in the academic year 2021/2022 among students of French Philology Studies at the University of Wrocław. The subject of interest was the role they attribute to out-of-class language learning (including French) in the process of acquiring communicative competence. The question asked was formulated in such a way as to make students reflect on informal learning situations. Qualitative analysis of the answers indicates a relatively broad spectrum of situations of informal learning, which, due to their complexity, require deeper reflection in order to increase the awareness of not only the effects, but also of the process of lifelong learning and the breadth of learning itself. We postulate that language classes in a formal context have as one of their main purposes the stimulation of such reflection and should invite students to undertake various informal learning activities. This in turn increase the effectiveness of formal teaching/learning, and



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

encourages further reflection on the overall foreign language learning process.

Keywords: informal language learning, consciousness, metacognition

Słowa kluczowe: nieformalne uczenie się języków obcych, świadomość, metakognicja

1. Uwagi wstępne

Nieformalne uczenie się wyodrębniono jako przedmiot badań psychologiczno-pedagogicznych w drugiej połowie XX wieku. Brougère i Bézille (2007: 121) przytaczają publikację kanadyjskiego badacza Alfreda Tougha z 1971 r. jako jedno z pierwszych empirycznych podejść do nieformalnego uczenia się. W podsumowaniu zatytułowanym *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation* autorzy opisują użycia tego terminu w bibliografii francuskiej i angielskiej obejmującej prawie dwieście tytułów powstałych w ciągu kolejnych 35 lat.

W dziedzinie glottodydaktyki i w kontekście europejskim badania nad nieformalnym uczeniem się języków obcych (JO) zostały zainicjowane u progu drugiej dekady XXI wieku przez trzech badaczy: Socketta, Toffoli i Kusyk, których rozlicznych prac nie sposób wymienić w niniejszym artykule. Na szczególną uwagę zasługuje pionierska monografia *The Online Informal Learning of English* (Sockett, 2014) zawierająca definicję nieformalnego uczenia się języka angielskiego przy użyciu narzędzi cyfrowych, przegląd praktyk oraz implikacje teoretyczne, a także zarysowująca perspektywy badań.

Zainteresowanie problematyką uczenia się nieformalnego wynika z obserwacji, że nauka JO niekoniecznie odbywa się w kontekście instytucjonalnym, nawet jeśli – jak to ma miejsce w krajach Unii Europejskiej – należą one do obowiązkowych przedmiotów szkolnych. Z punktu widzenia procesu uczenia się nie jesteśmy w stanie udowodnić, że język obcy nabywany jest wyłącznie w klasie. Nawet w przypadku języka francuskiego – mało obecnego w pejzażu językowym (Landry, Bourhis, 1997) krajów takich jak Polska, a przez to dającego *a priori* niewiele możliwości uczenia się przypadkowego – uczniowie nie są skazani na uczenie się go w szkole lub na kursach językowych, ponieważ powszechny dostęp do internetu, datowany przez Dressmana (2020: 1) na rok 1995, i tanie podróże zmieniły ekologię uczenia się na skalę niespotykaną w historii świata¹. Dzięki temu każdy człowiek (a przynajmniej

¹ Dressman upatruje tu znamion rewolucji, stawiając znak równości między nauką JO w roku 1980 i np. 980.

każdy obywatel krajów rozwiniętych) ma większą niż kiedykolwiek szansę na uczenie się samosterowane, samoregulowane, autonomiczne, i może wykorzystywać w tym celu czas poświęcony na rozrywkę i odpoczynek (co jest jedną z zalet uczenia się nieformalnego) oraz wszelkiego rodzaju przestrzenie wirtualne i realne.

2. Nieformalne uczenie się JO – definicja

Schugurensky (2000: 1) definiuje nieformalne uczenie się w relacji do edukacji formalnej i uczenia się pozaformalnego. Edukacja formalna jest zinstytucjonalizowana, hierarchiczna, zatrudnia nauczycieli posiadających odpowiednie i poświadczone kwalifikacje, realizuje program zatwierdzony przez właściwe władze oświatowe, wydaje oficjalne dokumenty umożliwiające przejście na następny poziom nauczania lub formalny dostęp do rynku pracy. W świetle podstawy programowej dla szkół polskich, formalne kształcenie językowe obejmuje dwa JO: nauka pierwszego z nich rozpoczyna się na etapie wychowania przedszkolnego i trwa przez cały okres edukacji formalnej; drugi język wprowadzany jest od klasy siódmej szkoły podstawowej.

Nauka pozaformalna obejmuje programy edukacyjne, którym są, dla przykładu, zajęcia sportowe i artystyczne, kursy rzemiosła, działalność związkowa, koła miłośników, koła hobbyistyczne, nauka jazdy, warsztaty kulinarne, harcerstwo, wolontariat, różne formy dokształcania czy też kursy JO. Zajęcia te zwykle są krótkotrwałe i dobrowolne, prowadzone przez nauczycieli, instruktorów i animatorów, których stopień kompetencji w nauczonym zakresie nie zawsze musi być udokumentowany. Realizowane programy charakteryzują się również różnym stopniem sformalizowania, zwykle nie wymagają uznania poprzedniego poziomu, mogą kończyć się wydaniem dyplomu potwierdzającego nabyte kompetencje, a czasem tylko samo uczestnictwo w zajęciach. Pozaformalna lub też półformalna² oferta edukacyjna w zakresie JO jest w Polsce bardzo bogata i adresowana do szerokiego spektrum odbiorców – od niemowląt (np. kursy metodą Helen Doron) do seniorów (np. uniwersytety trzeciego wieku).

Uczenie się nieformalne jest prymarną sytuacją uczenia się w rozwoju człowieka (choćby w odniesieniu do języka ojczystego). Przenika różnorodne czynności dnia codziennego, takie jak praca, obowiązki domowe, korzystanie z opieki medycznej, wolontariat, działalność religijna, udział w wydarzeniach kulturalnych i politycznych, podróże, sport i rozrywki (Brougère, Bézille,

² Nazwa „półformalna” wpisuje się w opisane założenia kształcenia, nawiązując jednocześnie do wprowadzonego przez Wilczyńską (1999) pojęcia „półautonomia”, oddającego ograniczony charakter autonomii ucznia.

2007: 121). Obejmuje zatem działania, w toku których uczący się przyswajają wiedzę, postawy, wartości, rozwijają umiejętności i zdolności na podstawie własnych doświadczeń. Opisana aktywność wpisuje się w oczywisty sposób w idee uczenia się przez całe życie, we wszystkich kontekstach (ang. *lifelong/lifewide learning*).

Biorąc pod uwagę kryteria świadomości i intencjonalności, Schuguren-sky (2007: 3–5) wyróżnia trzy typy sytuacji nieformalnego uczenia się:

- uczenie się samokierowane (ang. *self-directed learning*) – zamierzone i świadome;
- uczenie się przypadkowe (ang. *incidental learning*) – niezamierzone, ale uświadomione;
- życie w społeczeństwie (ang. *socialisation*), które jest sytuacją uczenia się przez asymilację – niezamierzoną i nieświadomą.

Tymczasem Sockett (2015: 128) definiuje nieformalne uczenie się JO (zawężając je do kontekstu akademickiego) jako działania podejmowane poza zajęciami formalnymi, obejmujące korzystanie z zasobów nieprzeznaczonych z założenia do celów dydaktycznych i prowadzące do rozwoju kompetencji komunikacyjnej w JO. Działania te nie zawsze podejmowane są w celu pracy nad językiem, a uczący się nie zawsze są jej świadomi³.

3. Świadomość w procesie nieformalnego uczenia się

W odniesieniu do uczenia się nieformalnego, zarówno ujęcia Schuguren-sky'ego jak i Socketta, odwołują się do pojęcia świadomości, której status w psychologii jest niejasny. Schmidt (1990: 132–133) przedstawia trzy znaczenia angielskiego terminu *consciousness* w obrębie badań nad akwizycją języka. Obejmuje on, po pierwsze, pole pojęciowe intencji (mówimy, że zrobiliśmy coś „świadomie”, kiedy mieliśmy taki zamiar), po drugie – oznacza wiedzę (pojęcie w psychologii równie skomplikowane; Schmidt, 1990: 133), po trzecie – *awareness*, słowo tłumaczone na język polski również jako „świadomość”, obejmujące trzy fazy: postrzeganie (ang. *perception*), zwrócenie uwagi (lub dostrzeżenie, ang. *noticing*) i zrozumienie (ang. *understanding*). Właśnie to ostatnie znaczenie zwykle przyjmowane jest przez glottodydaktyków, chociaż, jak podkreśla Oliveira Santos (2022: 3, za: Schmidt, 1990), świadomość w tym ujęciu może być rozumiana jako świadomość procesu uczenia się lub wyników tego procesu.

³ Zob. również Grabowska (2023: 89), która proponuje modyfikację tej definicji za pomocą aparatu pojęciowego teorii złożoności bez odwoływania się do kryteriów świadomości i intencjonalności.

Rola świadomości metakognitywnej w procesie uczenia się rozpatrywanym w kontekście formalnym jest szeroko dyskutowana w literaturze glottodydaktycznej⁴. Garcia, O'Connor i Cappellini (2017: 71) postrzegają świadomość metakognitywną jako czynnik warunkujący uczenie się aktywne i refleksyjne. Autorzy podkreślają jednak, że autonomia ucznia i świadomość metapoznawcza nie warunkują się wzajemnie: uczeń może mieć wysoki stopień świadomości metapoznawczej bez wpływu na wyniki procesu uczenia się; może być również autonomiczny w uczeniu się, ale niezdolny do analizowania własnych strategii uczenia się. Z tego też powodu w niniejszym badaniu interesować nas będzie świadomość jako zwrócenie uwagi na możliwości procesu uczenia się nieformalnego (ang. *noticing*), a nie jako świadomość wiedzy nabytej przez poszczególnych studentów autonomicznie w trakcie tego procesu.

4. Przedmiot badań i metodologia

Przeprowadzone w roku akademickim 2021/22 badania w grupie studentów pierwszego roku studiów licencjackich (31 osób, z których 20 rozpoczęło naukę języka francuskiego, a 11 kontynuowało ją od poziomu B1) oraz drugiego roku studiów magisterskich (27 osób ze znajomością języka francuskiego na poziomie C1 i uczących się go minimum 4 lata) filologii francuskiej na Uniwersytecie Wrocławskim (UWr) wpisują się w nurt badawczy zwany interpretacyjnym (interpretatywnym) utożsamianym z badaniami jakościowymi prowadzonymi w ramach podejścia etnograficznego (zob. Angrosino, 2010). Zastosowanie wybranej metodologii związane było z jednej strony z chęcią poznania zachowań, postaw i opinii grupy studentów charakteryzującej się wieloletnim doświadczeniem w nauce języków obcych (wszyscy respondenci znali język angielski, a część studentów I roku i wszyscy studenci studiów magisterskich posługiwali się także językiem francuskim); z drugiej zaś, stawiało sobie za cel stymulowanie refleksji metapoznawczej umożliwiającej zwrócenie uwagi (ang. *noticing*) na nieformalne konteksty nabywania wiedzy i umiejętności, prowadzące tym samym do zwiększenia świadomości uczących się. W trakcie prowadzonych badań zastosowano podejście emiczne (Pike, 1967), które zakłada przyjęcie perspektywy poznawczej i aparatu pojęciowego osób badanych, bez narzucania terminologii, która mogłaby być dla nich niejasna.

⁴ Zob. np. Flavell (1979); Wenden (1998); Czerniawska (2005); Zając (2009); Zdybel (2015); Łompięś (2018); Grabowska, Zapłotna (2021).

W ramach procedury badawczej zaproponowano zadanie, które miało na celu poznanie roli, jaką studenci filologii francuskiej UW r przypisują nieformalnemu uczeniu się JO w procesie nabywania kompetencji komunikacyjnej. W tym celu przygotowali oni kilkuninutowe wypowiedzi ustne (ze względu na obowiązujący reżim pandemiczny w formie nagrania wideo) lub pisemne (scenariusz wypowiedzi ustnej lub wpis na forum internetowym) inspirowane konferencjami TED (*Technology, Entertainment and Design*) na temat: „Jak to się dzieje, że Polacy osiągają sukces w uczeniu się języków obcych, nie wydając na to fortuny?”. Dodatkowo na drugim roku studiów magisterskich w postawionym pytaniu zastąpiono język obcy językiem francuskim, którego możliwości nabywania przypadkowego – w odróżnieniu od języka angielskiego – są ograniczone.

Zasadność tak postawionego pytania tłumaczymy tym, że o ile studenci rozpoczynający naukę języka romańskiego musieli odwoływać się do doświadczeń związanych z uczeniem się JO w ogóle, o tyle uwagę studentów II stopnia chcieliśmy skierować na sytuacje pozwalające na nabywanie wyłącznie francuskiego, którego znajomość w polskim społeczeństwie jest znikoma (2,1%, wg raportu GUS z 2018 r.⁵). Pytanie zawierało jednocześnie presupozycję, że Polacy są w stanie osiągnąć biegłość w posługiwaniu się językami obcymi (w tym francuskim), co powiązane zostało z pojęciem sukcesu edukacyjnego. Warto podkreślić, że w glottodydaktyce jest on definiowany w różnoraki sposób (zob. Karpeta-Peć, Kucharczyk, Smuk, Torenc, 2014), ale z reguły uzależnia się go od zaangażowania ucznia i kontroli nad własnymi procesami poznawczymi (zob. Benson, 2001) oraz metapoznawczymi, które z kolei należy rozumieć jako wiedzę o sobie jako uczniu i o własnym procesie uczenia się (Wenden, 1995: 185). Ponadto, uszczegółowienie dotyczące niskiego nakładu finansowego miało, w naszym zamierzeniu, wykluczyć kosztowne kursy językowe i korepetycje. Tym samym refleksja studentów została ukierunkowana na sytuacje uczenia się nieformalnego (choć jak pokazały wyniki badania, studenci nie wykluczyli uczenia się formalnego i pozaformalnego), które uznaje się za pełniące funkcję wspierającą lub komplementarną w stosunku do uczenia się formalnego (Grabowska, 2023: 80). Zaznaczono także, by studenci w odpowiedziach oparli się na osobistych doświadczeniach i obserwacjach, tak jak w analizowanym na zajęciach przykładowym wykładzie TED⁶.

⁵ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-2016,3,3.html>.

⁶ Za przykład posłużyła konferencja Sébastiena Rogera de Nuñeza, pt. *Un polyglotte sommeille en vous*, dostępna na stronie: https://www.ted.com/talks/sebastien_roger_de_nunez_un_polyglotte_sommeille_en_vous.

5. Wyniki badania – porównanie

Obrona w badaniach perspektywa emiczna zobowiązuje nas do analizy jakościowej zebranych danych. Poniższa tabela przedstawia zatem wszystkie odpowiedzi udzielone przez studentów (bez analizy statystycznej), przy czym:

- 1) litera „L” umieszczona w nawiasie odnosi się do odpowiedzi udzielonych wyłącznie przez studentów studiów licencjackich,
- 2) litera „M” umieszczona w nawiasie odnosi się do odpowiedzi udzielonych wyłącznie przez studentów studiów magisterskich,
- 3) brak znacznika należy interpretować jako pojawienie się odpowiedzi w obu korpusach: L i M.

Tabela 1. Odpowiedzi na pytanie badawcze udzielone przez studentów studiów licencjackich i magisterskich (tabela zbiorcza)

Sytuacje uczenia się formalnego	Sytuacje uczenia się pozaformalnego	Sytuacje uczenia się nieformalnego (zob. Tabela 2)
<ul style="list-style-type: none"> – szkoła publiczna (L) – uniwersytet/filologia (M) 	<ul style="list-style-type: none"> – bezpłatne (w wersji <i>freemium</i> lub dzięki tworzeniu co miesiąc nowego konta użytkownika) kursy na platformach internetowych/w aplikacjach (np. <i>Busuu, Babel, Duolingo, Quizlet, Tandem</i>) – oglądanie podcastów edukacyjnych na YouTube (np. <i>Français authentique, Français avec Pierre, Français facile, French mornings with Elsa, Inner-French, Piece of French</i>) – przeglądanie edukacyjnych stron internetowych poświęconych zagadnieniom językowym (gramatyka, koniugacja...) – uczenie się w tandemie – prywatne konwersacje i lekcje języka (M) – szkoła językowa, np. <i>Alliance Française</i> (M) – kursy w domu kultury (M) 	<ul style="list-style-type: none"> – sytuacje życia codziennego – internet

Z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że studenci obydwu grup wskazują instytucje edukacyjne (szkoła średnia i uniwersytet) jako miejsca, w których można bezpłatnie nauczyć się JO, co jest dowodem na pozytywne doświadczenie respondentów w tym zakresie.

Poza oczywistymi sytuacjami pozaformalnego uczenia się JO, studenci studiów magisterskich wymieniają również szkoły językowe czy lekcje prywatne, które wiążą się jednak z poniesieniem (niekiedy znacznych) nakładów finansowych. Z uwagi na przyjętą perspektywę nie mogliśmy jednak pominąć tych odpowiedzi, a ich obecność łączymy raczej z próbą wskazania wszystkich miejsc, które w opinii studentów sprzyjają nauce języka.

Oczekiwane przez nas przykłady nieformalnego uczenia się JO pojawiły się w odniesieniu do zróżnicowanych sytuacji i kontekstów. Poniższa tabela systematyzuje wymienione przez studentów odpowiedzi.

Tabela 3. Odpowiedzi na pytanie badawcze odnoszące się wyłącznie do sytuacji nieformalnego uczenia się JO/francuskiego

	Nieformalne uczenie się JO „tradycyjne”	Nieformalne uczenie się JO z użyciem narzędzi cyfrowych
indywidualne	<ul style="list-style-type: none"> – prowadzenie monologu wewnętrznego w JO – tłumaczenie tekstów piosenek lub innych tekstów (L) – czytanie książek (L) – korzystanie z bibliotek (M) – pisanie pamiętnika po francusku (M) 	<ul style="list-style-type: none"> – oglądanie filmów i seriali w wersji obcojęzycznej (z napisami w JO lub bez) na platformach VOD (np. Netflix) – słuchanie francuskiego radia, np. <i>France Culture</i> – słuchanie piosenek z platform streamingowych (np. Spotify) – słuchanie wykładów TED – słuchanie podcastów (L) – czytanie prasy francuskojęzycznej (L) – redagowanie maili/korespondencji w języku francuskim (L) – prowadzenie/czytanie bloga w języku francuskim (L) – oglądanie telewizji obcojęzycznej (np. TV5) (M) – oglądanie kanałów na YouTube po francusku na interesujące tematy (podróźnicze; kulinarne; humorystyczne, np. Squeezie i Cypriana Iov; kryminalne, np. <i>Le coin du crime</i>; naukowe, np. <i>Mourir moins con</i>) (M) – lektura artykułów opublikowanych w sieci (M) – zmiana interfejsu telefonu na język francuski (M)
interakcyjne	<ul style="list-style-type: none"> – zwiedzanie Francji – wymiany szkolne/studenckie (Erasmus) 	<ul style="list-style-type: none"> – udział w forach internetowych i w serwisach społecznościowych w języku francuskim (np. Twitter –

	Nieformalne uczenie się JO „tradycyjne”	Nieformalne uczenie się JO z użyciem narzędzi cyfrowych
interakcyjne	<ul style="list-style-type: none"> – couchsurfing – praca za granicą (L) – rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka francuskiego lub innymi osobami uczącymi się go w ramach spotkań nieformalnych (L) – poznawanie rodzimych użytkowników języka francuskiego we własnym kraju, intensywna socjalizacja („impresowanie”) (M) – udział w lokalnych imprezach frankofońskich (M) – praca w firmach międzynarodowych (M) 	<ul style="list-style-type: none"> śledzenie frankofonów, Facebook – wyszukiwanie interlokutorów frankofońskich lub wspólnot uczących się języka) – rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka lub uczącymi się języka francuskiego przy wykorzystaniu komunikatorów (np. Slowly, Skype) (L) – czat z przyjaciółmi po francusku (M)

Zaproponowany podział na sytuacje tradycyjne i cyfrowe jest umowny (co podkreślone zostało w tabeli linią przerywaną), gdyż wiele działań, jak choćby czytanie, może odbywać się w obu środowiskach (książki papierowe vs wydania elektroniczne), a ponadto wiele działań zakwalifikowanych do „tradycyjnych” jest bardzo złożonych i na poszczególnych etapach implikuje również użycie narzędzi cyfrowych (np. udział w wydarzeniu kulturalnym, które ma miejsce w instytucji kultury, zwykle poprzedzony jest informacją o jego organizacji zamieszczoną na portalach internetowych czy w mediach społecznościowych). Tym niemniej próba ich usystematyzowania pozwala na uświadomienie sobie, jak wielką rolę odegrała „rewolucja cyfrowa” także w zakresie kształcenia obcojęzycznego: lista sytuacji implikujących narzędzia cyfrowe jest bogata oraz, jak podkreśliliśmy, mogą być one obecnie również składnikiem sytuacji uczenia się istniejących jeszcze przed upowszechnieniem się tych narzędzi. Interesujący jest również podany przez studentów obszerny repertuar sytuacji, w trakcie których dochodzi do interakcji z innymi członkami danej społeczności. Studenci dostrzegają korzyści wynikające z indywidualnych form kształcenia, zdając sobie jednakże sprawę, że sprawność komunikacyjna nabywana jest przede wszystkim w toku interakcji społecznych, które odnoszą się do różnych sfer działalności człowieka (prywatnej, publicznej, zawodowej i edukacyjnej; zob. ESOKJ, 2003).

6. Dyskusja

Przedstawione wyniki badania wskazują, iż zarysowuje się wyraźny podział na sytuacje uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, choć, paradoksalnie, mamy do czynienia z granicami konceptualnymi, które niejednokrotnie pozostają dość rozmyte. Przykładem mogą posłużyć strony internetowe czy aplikacje językowe, których uczniowie używają w sposób mniej lub bardziej regularny. Czy systematyczne korzystanie z takich pomocy należy zaliczyć do uczenia się pozaformalnego z uwagi na spójność programową, czy też uznać, że przypadkowość i ludyczny charakter takich sytuacji uczenia się wpisuje się jednak w założenia kształcenia nieformalnego? Czy przyznawanie odznak (stanowiących formę ewaluacji pracy uczącego się w aplikacjach typu Duolingo) za wykonanie poszczególnych zadań sprawia, że aktywność ucznia staje się elementem pozaformalnej nauki języka, czy też wciąż należy zaliczać ją do sfery nieformalnej? Z pewnością ze względu na bardzo różnorodne parametry edukacyjne poszczególnych aplikacji do nauki JO oraz indywidualne sposoby ich użytkowania, pozaformalne i nieformalne sytuacje uczenia się przenikają się wzajemnie, a tendencja ta będzie miała charakter rosnący. Z tego też powodu coraz trudniej będzie jednoznacznie określić właściwości tych sytuacji w kategoriach warunków niezbędnych i wystarczających.

Warto jednocześnie podkreślić, iż działania językowe (produktywne, receptywne, mediacyjne i interakcyjne) pozostają jasno wyodrębnione w odpowiedziach badanych studentów, co dowodzi naturalnego uświadamiania sobie przez nich ćwiczonej sprawności. Nie wynikają one niekiedy z realnych potrzeb komunikacyjnych, ale ze świadomości, że są to działania dobre, słuszne, potrzebne, skuteczne i stymulujące nabywanie kompetencji obcojęzycznej (zob. monologi wewnętrzne, pisanie pamiętnika w JO, tłumaczenie motywowane własną satysfakcją itp.). Mamy zatem do czynienia przede wszystkim z sytuacjami złożonymi, niejasno skonceptualizowanymi, ale mocno zakorzenionymi w świadomości jako pożądane w procesie uczenia się. Podróż zagraniczna, mobilność studencka, praca za granicą są bez wątpienia doskonałymi okazjami do zanurzenia się w języku, tym niemniej wymagają uświadomienia i opracowania metakognitywnego celem rozpoznania sytuacji uczenia się nieformalnego (samosterowanego, przypadkowego, w trakcie socjalizacji). Miejscem do takiej refleksji powinny być właśnie zajęcia językowe w kontekście formalnym, które należałoby uznać za właściwy moment ukazania studentowi wielowymiarowości jego procesu uczenia się (w znaczeniu *lifewide learning*). Przydatnym narzędziem w tym zakresie może być także odpowiednie dla wieku uczniów *Europejskie Portfolio Językowe*⁷, które skłania

⁷ <https://www.ore.edu.pl/2015/03/europejskie-portfolio-jezykowe-epj/>.

do refleksji na temat efektywności stosowanych sposobów uczenia się, przyczyniając się do poznania i włączania nowych strategii i technik zdobywania wiedzy i umiejętności. Narzędzie to, jak dowodzi studium indywidualnych przypadków (Jaworska, 2009: 179), ma wpływ na kształcenie zachowań autonomicznych, uświadamia uczniom ich aktywną rolę w procesie uczenia się oraz konieczność przejścia odpowiedzialności za ten proces. Rolę nauczyciela we wspieraniu nieformalnego uczenia się języków obcych przez instytucje oświatowe podkreśla Grabowska (2023: 195–210) w monografii *L'apprentissage informel des langues étrangères*.

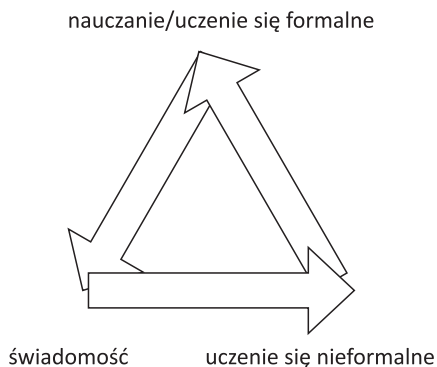
Wszechobecność mediów cyfrowych sprawia, że stały się one głównym składnikiem współczesnej ekologii uczenia się, zwłaszcza w przypadku sytuacji egzolingwalnej i języków rzadziej nauczanych. Zastanawia tym samym brak odniesień w odpowiedziach studentów do bezpłatnych kursów MOOC (ang. *Massive Open Online Course*) oraz komputerowych gier fabularnych (ang. *massively multiplayer online role-playing game* – MMORPG, fr. *jeu de rôle en ligne massivement multijoueur*). W pierwszym przypadku wydaje się, że kursy te – z uwagi na czas ich trwania (zwykle kilka tygodni i kilkadziesiąt godzin pracy) – nie cieszą się powodzeniem wśród studentów, którzy są dostatecznie obciążeni nauką w kontekście instytucjonalnym (obejmującą często dwa kierunki i/lub łączenie studiów z pracą zarobkową). W odpowiedziach studentów (zwłaszcza I roku) dziwi jednakże nieobecność gier komputerowych, które, zdominowane przez język angielski, stanowią często podstawowe (i bardzo skuteczne) narzędzie nauki nieformalnej. Większe zrozumienie można wykazać względem studentów odnoszących się w swoich odpowiedziach do francuskiego, gdyż tworzące się międzynarodowe społeczności graczy operują przede wszystkim współczesną *lingua franca*, co sprawia, że popularność gier w innych językach wydaje się dość ograniczona.

7. Wnioski

Pomimo że tak wiele wiedzy i umiejętności zdobywamy w trakcie nieformalnego uczenia się oraz tego, że uczenie się poprzez działanie uznawane jest powszechnie za jedną z najskuteczniejszych form nauki (Schugurensky 2007: 23), uczniowie nie przywiązują często wagi do nieformalnych działań edukacyjnych, podejmując je w sposób przypadkowy, bez głębszej refleksji metakognitywnej. Nauczyciele zachęcają z reguły do podejmowania aktywności pozaszkolnych w JO, jednak nie analizują ani tego procesu, ani jego skutków (brak również systemowych rozwiązań pozwalających na uznanie takich właśnie form kształcenia). Tym samym prawomocny wydaje się wniosek, że przeprowadzenie ćwiczenia na wzór tego, które posłużyło na potrzeby

niniejszego badania, niesie za sobą zyski natury dydaktycznej: dzięki przedstawieniu zadania na forum oraz dyskusji badani studenci uświadomili sobie polimorfizm i wszechobecność nieformalnego uczenia się JO, co może sprawić, że w przyszłości poszerzą zakres podejmowanych przez siebie działań nieformalnych⁸. Jest to szczególnie ważne dla języków innych niż angielski ze względu na znaczącą różnicę między nieformalnym uczeniem się tzw. języków rzadziej nauczanych (ang. *less commonly taught languages*) a nieformalnym uczeniem się angielskiego, który stał się częścią europejskiej rzeczywistości komunikacyjnej i któremu Sockett (2014: 121–122) nadaje nawet status języka drugiego, a nie obcego.

Figura poniżej przedstawia zalecaną przez nas relację między świadomością uczenia się a sytuacjami uczenia się nieformalnego i formalnego.



Schemat 1. Relacja między świadomością a sytuacjami uczenia się nieformalnego i formalnego (opr. własne)

W odniesieniu do odbiorców zdolnych do autonomii (nastolatki, dorośli, seniorzy), nauczanie w kontekście formalnym powinno mieć obecnie na celu przede wszystkim zwiększanie świadomości metakognitywnej i prowadzić do podejmowania nieformalnych form uczenia się; te bowiem przyczyniają się do wzmocnienia skuteczności nauczania/uczenia się formalnego, zachęcając do dalszej refleksji nad procesem uczenia się JO i jego skutkami.

⁸ Takie przynajmniej deklaracje składano w dyskusji po wykonaniu zadania.

BIBLIOGRAFIA

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: PWN.
- Benson P. (1997), *The philosophy and politics of learner autonomy*, (w:) Benson P., Voller P. (red.), *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, s. 18–34.
- Brougère G., Bézille, H. (2007), *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*. „Revue française de pédagogie: recherches en éducation”, nr 158, s. 117–160. Online: <http://rfp.revues.org/516> [DW 12.05.2022].
- Czerniawska E. (2005), *O złożonych związkach między zdolnościami i metapoznaniem*, (w:) Limont W., Cieślakowska J. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1. Kraków: Impuls, s. 53–73.
- Dressman M. (2020), *Introduction*, (w:) Dressman M., Sadler R. W., *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, s. 1–12.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Warszawa: CODN.
- Flavell J. H. (1979), *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry*. „American Psychologist”, nr 34 (10), s. 906–911.
- Garcia N. de M. D., O'Connor K. M., Cappellini M. (2017), *A Typology of Metacognition: Examining Autonomy in a Collective Blog Compiled in a Teletandem Environment*, (w:) Capellini M., Lewis T., Rivens Mompean A. (red.), *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield UK/Bristol CT: Equinox Publishing Ltd., s. 67–90.
- Grabowska M. (2023), *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan.
- Grabowska M., Zapłotna A. (2021), *Samoświadomość metakognitywna w kształceniu sprawności pisania na studiach neofilologicznych. Na przykładzie italianistyki Uniwersytetu Wrocławskiego*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 119–133.
- Jaworska M. (2009), *Stopień autonomii uczących się a wpływ „Europejskiego portfolio językowego” na rozwój ich umiejętności autoewaluacji i postrzeganie przez nich pracy z tym narzędziem – studium indywidualnych przypadków*, (w:) Pawlak M., Derenowski M., Wolski B. (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 171–179.
- Karpeta-Peć B., Kucharczyk R., Smuk M., Torenc M. (red.) (2014), *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Landry R., Bourhis R.Y. (1997), *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study*. „Journal of Language and Social Psychology”, nr 16 (1), s. 23–49. Online: https://www.researchgate.net/publication/247744019_Linguistic_Landscape_and_Ethnolinguistic_VitalityAn_Empirical_Study [DW 12.05.2022].
- Łompięś J. (2018), *Refleksja metapoznawcza w procesie kształtowania sprawności pisania na poziomie akademickim*. „Półrocznik Językoznawczy Tertium, Tertium Linguistic Journal”, nr 3, s. 138–161.

- Oliveira Santos D. (2022), *Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience*. „Recherches en didactique des langues et cultures”, nr specjalny 20/2, s. 1–15.
- Pike K. L. (1967), *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*. La Haye: Mouton.
- Schmidt R. (1990), *The Role of Consciousness in Second Language Learning*. „Applied Linguistics”, nr 11 (2), s. 129–158. Online: <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129> [DW 12.05.2022].
- Schugurensky D. (2007), «Vingt mille lieues sous les mers»: *les quatre défis de l'apprentissage informel*. „Revue française de pédagogie. Recherches en éducation”, nr 160, s. 13–27. Online: <https://doi.org/10.4000/rfp.583> [DW 11.05.2022].
- Schugurensky D. (2000), *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*. „WALL Working Papers”, nr 19, s. 1–7.
- Sockett G. (2015), *La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues étrangères*. „Mélanges CRAPEL”, nr 36, s. 127–136.
- Sockett G. (2014), *The Online Informal Learning of English*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tough A. (1971), *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: University of Toronto.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wenden A. L. (1995), *Learner training in context: A knowledge-based approach*. „System”, nr 23 (2), s. 183–194.
- Wenden A. L. (1998), *Metacognitive knowledge and language learning*. „Applied Linguistics”, nr 19 (4), s. 515–537.
- Zajac J. (2009), *Znaczenie metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się języka obcego*. „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, nr X, s. 175–184.
- Zdybel D. (2015), *Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się*, (w:) Uszyńska-Jarmoc J., Bilewicz M. (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Żak, s. 54–70.

NETOGRAFIA

- <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-2016,3,3.html>. [DW 25.02.2023]
- <https://www.ore.edu.pl/2015/03/europejskie-portfolio-jezykowe-epj/> [DW 22.02.2023]
- https://www.ted.com/talks/sebastien_roger_de_nunez_un_polyglotte_sommeille_en_vous [DW 05.03.2022]

Received: 14.09.2022

Revised: 12.01.2023