

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



**Nowatorskie i tradycyjne podejścia
w nauce języków obcych
w kontekście współczesnych
wyzwań edukacyjnych
Wielojęzyczność i wielokulturowość**



Pod redakcją
Anny Jaroszewskiej i Macieja Smuka

Redakcja

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Katarzyna Kosińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Wiśla (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Pascale Peeters (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Skład komputerowy – Piotr Osiecki
Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

Anna Jaroszewska, Maciej Smuk Wprowadzenie	281
-----------------------------------------------------	-----

ARTYKUŁY

Camilla Badstübner-Kizik, Małgorzata Bielicka Die Fremdsprache Deutsch als Unterrichtssprache im DaF-Unterricht – das Fallbeispiel Polen.....	285
Izabela Bawej Kompetencja międzykulturowa a umiejętność sporządzenia dokumentów aplikacyjnych (na materiale języka niemieckiego).....	301
Halina Chmiel-Bożek Place de la langue première et des approches plurielles dans les manuels de FLE du niveau secondaire en Pologne	328
Monika Grabowska, Aleksander Wiater Rola nieformalnego uczenia się języków obcych w świadomości studentów filologii francuskiej	348
Iwona Janowska Tâches de médiation comme outils d’enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères	362
Julia Kłapa Gotowość studentów z dysleksją do komunikowania się w językach obcych	379
Kinga Kowalewska, Olga Makarowska Educatorium – from theory to practice	396
Radosław Kucharczyk La médiation de textes en tant que compétence. Le cas des étudiants se présentant à l’examen de certification en langue étrangère à l’Université de Varsovie	417
Katarzyna Nosidlak Stories of successful adaptations of immigrant students in the Polish educational system – perspective of EFL teachers	440
SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM.....	457

Anna Jaroszewska

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0003-2788-593X

a.jaroszewska@uw.edu.pl

Maciej Smuk

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-0911-9046

m.smuk@uw.edu.pl

Wprowadzenie

Wielojęzyczność i wielokulturowość (re)definiuje współcześnie nie tylko kontekst edukacji neofilologicznej realizowanej w Polsce, ale zdecydowanie szerszy wymiar – europejski, także transgraniczny. Multiplikując nowe wyzwania w sferze gospodarki oraz rynku pracy, norm prawnych i kulturowych, systemu administracji publicznej, przede wszystkim zaś wszelkich relacji międzyludzkich, zjawiska te bez wątpienia wpływają również na powiązany z tym kontekstem sposób zorganizowania nauczania języków obcych, którego ranga z roku na rok rośnie. Dotyczy to zarówno tradycyjnych podejść do tego zagadnienia, jak i tych nowatorskich, wciąż krystalizujących się w obliczu zmiennych potrzeb, ale i potencjału nowych możliwości: ludzkich, systemowych, technologicznych. Metamorfoza ta ma oczywiście miejsce na różnych szczeblach kształcenia. Tym samym w jej zasięgu musiała się znaleźć i nauka, która proces oraz praktykę nauczania-uczenia się języków obcych od lat próbuje gruntownie zbadać, opisać, zrozumieć i usprawnić. Taki też utylitarny cel, siłą rzeczy w ograniczonej perspektywie, przyświeca kolejnemu numerowi „Neofilologa” (60/2), który z wielką przyjemnością oddajemy w Państwa ręce. W nawiązaniu do tytułu i sygnalizowanej w nim problematyki również jego wyraźny rys stanowi różnorodność. Jest ona widoczna na kilku



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

polach: to różnorodność tematów, a niekiedy ujęć jednego z nich, to także różnorodność obszarów badawczych i zastosowanych do ich eksploracji metod oraz narzędzi, to w końcu różnorodność językowa – nie dość, że artykuły dotyczą dydaktyki różnych języków, to jeszcze przygotowano je w różnych językach: angielskim, francuskim, niemieckim i polskim. Ze względu na tak bogaty i wielokierunkowy charakter wydania zebrane w nim artykuły publikujemy w kolejności alfabetycznej, według nazwisk autorów, w drodze wyjątku rezygnując z normy układu tematycznego.

Bieżący numer „Neofilologa” otwiera artykuł autorstwa **Camilli Badstübner-Kizik** i **Małgorzaty Bielickiej** pt. „Die Fremdsprache Deutsch als Unterrichtssprache im DaF-Unterricht – das Fallbeispiel Polen”. Tekst poświęcono językowi komunikacji na lekcji języka obcego – to jedno z najważniejszych źródeł inputu w nauczaniu języków obcych. Autorki rozpoczynają swoje rozważania od przedstawienia najważniejszych teorii inputu językowego. Następnie omawiają stań badań nad jego jakością i ilością w odniesieniu do polskich nauczycieli języka niemieckiego jako obcego, by na koniec scharakteryzować język niemiecki jako język komunikacji na lekcjach DaF w Polsce. Lektura tekstu daje Czytelnikom wgląd w szeroko zakrojone badania prowadzone obecnie przez Autorki, a poświęcone właśnie językowi niemieckiemu jako językowi komunikacji na lekcji języka niemieckiego (jako obcego) w polskich szkołach oraz w kształceniu dorosłych.

Dydaktyce języka niemieckiego jako obcego swój tekst poświęciła również **Izabela Bawej** – jego tytuł to „Kompetencja międzykulturowa a umiejętność sporządzenia dokumentów aplikacyjnych (na materiale języka niemieckiego)”. Po syntetycznym przypomnieniu różnych koncepcji i interpretacji pojęcia „kompetencja międzykulturowa” Autorka poddaje analizie błędy popełniane przez polskich uczniów w dokumentach aplikacyjnych związanych z poszukiwaniem pracy: CV i liście motywacyjnym. Oryginalność badania zaplanowanego przez Izabelę Bawej polega na tym, że jego główne obszary tematyczne to błędy i usterki wynikające z różnic kulturowych, jak również powstałe na tym tle zakłócenia w przekazie.

Artykuł autorstwa **Haliny Chmiel-Bożek** został poświęcony językowi Molière’a. W tekście pt. « Place de la langue première et des approches plurielles dans les manuels de français du niveau secondaire en Pologne » przedmiotem analizy są sposoby operacjonalizacji podejścia pluralistycznego oraz konteksty odwoływania się do języka ojczystego (pierwszego) w pięciu podręcznikach do nauki języka francuskiego jako obcego. Wartością dodaną tego badania jest, w naszej ocenie, przypomnienie o różnych funkcjach języka ojczystego (a nawet innych języków obcych) w nauce danego języka obcego – w tym przypadku chodzi o miejsce języków polskiego i angielskiego w nauce języka francuskiego.

Monika Grabowska i Aleksander Wiater, także specjaliści w zakresie dydaktyki języka francuskiego, koncentrują swoje rozważania na nieformalnej nauce języka obcego wśród studentów. W tekście pt. „Rola nieformalnego uczenia się języków obcych w świadomości studentów filologii francuskiej” dokonują prezentacji głównych założeń nauczania formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, jak również uwypuklają specyficzną definicję świadomości w odniesieniu do nieformalnej nauki języka. Następnie Autorzy omawiają wyniki badania o charakterze otwartym, w którym respondenci dzielili się doświadczeniami z zakresu nieformalnego uczenia się języków obcych (języka francuskiego) oraz mieli okazję – w sposób mniej lub bardziej bezpośredni – ocenić walory tej formy pracy nad językiem.

Iwona Janowska proponuje artykuł pt. « Tâches de médiation comme outils d’enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères ». Jest to bardzo holistyczne spojrzenie na mediację – Autorka omawia w swojej publikacji ewolucję pojęcia i różnych koncepcji mediacji oraz wypunktowuje jej wskaźniki operacyjne, akcentując potrzebę promowania działań mediacyjnych nie tylko w obrębie rozwijania kompetencji językowych, ale i innych umiejętności: kulturowych, społecznych, o charakterze psychologicznym itd. W swojej refleksji pochyla się ponadto nad cechami mediacji – zgodnie z ich ujęciem zawartym w najnowszej wersji ESOKJ (tj. *CEFR – Companion Volume, CECR – Volume complémentaire*) – i możliwościami stymulowania umiejętności mediacyjnych w podejściu zadaniowym; w tym przypadku pretekstem do analizy działań jest zadanie polegające na organizowaniu podróży do Polski.

Z kolei **Julia Klapa** w artykule pt. „Gotowość studentów z dysleksją do komunikowania się w językach obcych” bierze pod lupę współistnienie dwóch zmiennych niezwykle istotnych z punktu widzenia rozwijania kompetencji komunikacyjnej oraz komunikowania się w danym języku obcym – są to tzw. gotowość komunikacyjna i dysleksja. Celem autorskiego badania jest ustalenie stopnia gotowości komunikacyjnej, a zwłaszcza określenie roli czynników wpływających na nią u uczących się z dysleksją i bez dysleksji. Opis badania poprzedza syntetyczna prezentacja kluczowych dla artykułu koncepcji i stanu badań. Godnym uwagi dopełnieniem są wnioski z badania, które przekładają się na listę rekomendacji do zastosowania w procesie glottodydaktycznym.

Kinga Kowalewska i Olga Makarowska zwracają uwagę Czytelników na nową formę wsparcia dla nauczycieli, tj. *edukatorium* – pierwsze powstało w Polsce w 2021 r. W tekście noszącym tytuł “*Educatorium – from theory to practice*” Autorki kompleksowo prezentują założenia, cele i funkcje tego gatunku literatury. Prezentacja ta jest osadzona w szerszej refleksji, dotyczącej przygotowania nauczycieli, a zwłaszcza istoty jego innowacyjności i jej pragmatycznych wymiarów. *Educatorium* jest bowiem skierowane do

„innovatorów”, „badaczy” i „refleksyjnych praktyków”. Poza omówieniem podręcznika Autorki rozważają, w jakim zakresie *edukatorium* przynależy do naukowego dyskursu glottodydaktycznego.

Zagadnienie mediacji powraca w publikacji autorstwa **Radosława Kucharczyka** pt. « La médiation de textes en tant que compétence. Le cas des étudiants se présentant à l'examen de certification en langue étrangère à l'Université de Varsovie ». Autor, podobnie jak wcześniej Iwona Janowska, prowadzi Czytelników przez meandry teorii mediacji i kompetencji mediacyjnej, co stanowi wprowadzenie do omówienia autorskiego badania. Próbę badawczą stanowili w tym przypadku studenci przystępujący do egzaminu certyfikacyjnego z jednego z sześciu języków obcych, a tematem badania stała się mediacja tekstu. Przedmiotem analizy były opinie respondentów zebrane w badaniu ankietowym na temat ich umiejętności językowych i pozajęzykowych wykorzystywanych podczas zadania mediacyjnego.

Katarzyna Nosidlak podejmuje ważką i aktualną problematykę adaptacji szkolnej uczniów-immigrantów w polskim systemie edukacji; tytuł publikacji jej autorstwa to: “Stories of successful adaptations of immigrant students in the Polish educational system – perspective of EFL teachers”. Badaniu nie są jednak poddani uczniowie, ale nauczyciele relacjonujący własne doświadczenia w pracy z uczniami, których adaptacja przebiegła pomyślnie. W analizie jakościowej rozpoznano czynniki warunkujące sukces: indywidualne cechy czterech uczennic, zachowania ich koleżanek i kolegów z klasy, działania nauczycieli oraz zaangażowanie i pomoc rodziców.

Artykuły, do lektury których serdecznie zapraszamy, to naszym zdaniem szczególnie wartościowa mozaika tekstów wpisujących się w dyskusję nad szeroko pojętą problematyką metod i podejść w nauczaniu języków obcych, które z jednej strony stanowią wynikową społeczno-kulturowych przemian, w tym wielojęzyczności i wielokulturowości, z drugiej zaś – przynajmniej w pewnym zakresie – nad tymi przemianami pozwalają nam zapanować, czyniąc naukę języków obcych bardziej efektywną i odpowiadającą współczesnym realiom. Wierzymy, że każde kolejne badanie i każda kolejna refleksja na ten temat są ważne. Liczymy również na to, że nasz wybór tekstów – zaledwie kilku spośród wielu – spotka się z Państwem uznaniem.

Redaktorzy: Anna Jaroszewska i Maciej Smuk

Camilla Badstübner-Kizik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-0733-3054

camilla.badstubner-kizik@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-5557-6961

malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Die Fremdsprache Deutsch als Unterrichtssprache im DaF-Unterricht – das Fallbeispiel Polen

German as the language of instruction in classes of German as a foreign language – the case of Poland

The first step in acquiring a language is to extract information from the environment. The research conducted in this field mainly focuses on two aspects: the role of language input as a trigger for language acquisition processes and the corrective function of language. The paper discusses classroom language as one of the most important sources of language input in foreign language teaching, whereby special attention is given to the quality and quantity of language input provided by Polish teachers of German as a foreign language. After presenting an overview of relevant research findings, recommendations for the use of foreign language in classroom communication are given, with reference to the example of German as a foreign language.

Keywords: foreign language as the language of classroom communication, German as a foreign language in Poland, language input theories, quality and quantity of language input



Słowa kluczowe: język obcy jako język komunikacji na lekcjach, niemiecki jako język obcy w Polsce, teorie inputu językowego, jakość i ilość inputu językowego

1. Einleitung

Im Kontext eines jeden institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts, d.h. dann, wenn eine Fremdsprache außerhalb des sogenannten Zielsprachenraumes und innerhalb eines fixierten Zeitrahmens auf der Grundlage eines festgelegten Curriculums, verbindlicher Lehr- und Lernziele und vorgegebener Materialien vermittelt wird, spielt es eine entscheidende Rolle für den Aufbau kommunikativer und pragmatischer Kompetenzen, mit welchen Elementen dieser Fremdsprache die Lernenden tatsächlich in Kontakt kommen. Die Rolle, die Lehrwerke in diesem Zusammenhang spielen, ist immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Reflexionen (vgl. z.B. Würffel 2021), der Kommunikationssprache im Unterricht selbst aber wird überraschend wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Lehrwerke wie Unterrichtskommunikation bilden wesentliche Bestandteile des sprachlichen Inputs. Im Folgenden soll mit der Unterrichtssprache Deutsch die dominierende Form *mündlichen* sprachlichen Inputs im institutionalisierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Polen näher betrachtet werden. Dabei steht die mündliche Sprache von *Lehrpersonen* im Zentrum der Betrachtung, obwohl natürlich auch die Äußerungen von Mitlernenden einen Teil sprachlichen Inputs ausmachen. Unter Unterrichtssprache wird dabei im Folgenden die mündliche Realisierung aller kommunikativen Handlungen verstanden, in denen DaF-Lehrende und -Lernende innerhalb eines institutionell festgelegten Unterrichtsrahmens miteinander in Kontakt treten, die selbst aber keinen direkten Lehr- und Lerninhalt darstellen. Organisatorische, erklärende, wertende, disziplinierende sowie paraphrasierende Sprechakte, die die Vermittlung der eigentlichen Lerninhalte vorbereiten, illustrieren und erklären, würden also dazu gehören, Beispielsätze, grammatische Regeln, Ausspracheübungen, Lese- oder Hörtexte u.ä., also die eigentlichen Unterrichtsinhalte, dagegen nicht.

Mündliche Unterrichtskommunikation im Fremdsprachenunterricht beruht, falls sie in der Fremdsprache realisiert wird, auf einer Art Verabredung, auf die sich Lehrende wie Lernende einlassen (müssen): Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit wird auch über den eigentlichen Unterrichtsinhalt hinaus in der Fremdsprache miteinander kommuniziert, obwohl dies sicher schneller, besser und zielgerichteter in einer gemeinsamen Ausgangssprache bzw. in der Bildungssprache geschehen könnte. Ob und in welchem Ausmaß diese Verabredung eingehalten wird, ist letztendlich eine Entscheidung, die alle Beteiligten bewusst treffen müssen und die voraussetzt,

dass sie den darin liegenden Mehrwert für den Sprachlehr- und -lernprozess erkennen. Das gilt in erster Linie natürlich für die Lehrkräfte.

Der vorliegende Text gibt Einblick in eine derzeit laufende umfangreiche Untersuchung der beiden Autorinnen zum Thema Unterrichtssprache Deutsch im institutionalisierten DaF-Unterricht an polnischen Schulen und in der Erwachsenenbildung. Ausgehend von empirisch und analytisch gestützten Bedarfsanalysen soll auf der Grundlage dieser Untersuchung später versucht werden, DaF-Lehrenden ein theoriegestütztes Kompendium an die Hand zu geben, das es ihnen erleichtern soll, das Potenzial dieser Form sprachlichen Inputs zu erkennen und zu nutzen (Badstübner-Kizik, Bielicka, 2023).

2. Sprachlicher Input – ausgewählte Theorien

Sprachlicher Input wird als „die Sprache, der der Lerner ausgesetzt ist“ definiert (Wode, 1993: 22) und mit Recht wird ihm im Kontext der Sprachlehr- und Spracherwerbsforschung eine wichtige Rolle zugeschrieben. In der Geschichte der Sprachlehrforschung lassen sich im Hinblick auf die Bedeutung des Inputs für die Ingangsetzung der Spracherwerbsprozesse mehrere Positionen unterscheiden.

In den behavioristischen Ansätzen verstand man das Lernen als einen Prozess der Konditionierung, in dem auf Grund eines vorgegebenen sprachlichen Reizes und seiner positiven Verstärkung eine gewünschte Reaktion ausgelöst und so lange geübt wurde, bis sie automatisiert war.

Die Vertreter der kognitiven Spracherwerbtheorien definieren Lernen als eine selbsttätige Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner Umwelt. Auf der Grundlage eines Inputs werden im Gehirn der Lernenden fortwährend Hypothesen über die zu lernende Sprache gebildet. Die kognitiven Lerntheorien entwickelten sich in Richtung Konstruktivismus, der das Lernen (einschließlich des Sprachlernens) als einen autonomen und individuellen Konstruktionsprozess definiert, bei dem neues Wissen auf der Basis vorhandenen Wissens und gesammelter Erfahrungen verarbeitet wird. Lerninput und Interaktion mit anderen Sprechern gelten dabei als besonders lernfördernd, dennoch dürfe man nicht aus den Augen verlieren, dass derselbe Input und dieselbe Interaktion bei unterschiedlichen Lernern zu völlig anderen Resultaten führen können (Hufeisen, Riemer, 2010: 740–741).

Die wohl am meisten verbreitete kognitive Input-Hypothese ist diejenige von Krashen (1985), in der die übergreifende Bedeutung des Sprachinputs für die Ingangsetzung der Spracherwerbsprozesse betont wird. Krashens

Hypothese besagt, dass Menschen die Sprache nur auf einem Wege erwerben können, und zwar durch das Verstehen von Informationen bzw. durch das Aufnehmen von sog. verständlichem Input. *Comprehensible input* meint hier die Eingabe von Sprachmaterial, das eine Stufe über der Erwerbsstufe der Lernenden liegt ($i + 1$). Ein solcher Input ist nach Krashen eine notwendige, aber gleichzeitig auch eine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung einer produktiven Sprachkompetenz (Krashen, 1985: 2).

Die Interaktionshypothese von Long (1996) stellt eine Weiterentwicklung von Krashens Hypothese dar. Sie besagt, dass der L2-Erwerb auf der Aufnahme und Verarbeitung eines an die Kapazitäten der Lernenden angepassten Inputs beruht. Falls sich aber dieser Input oberhalb deren sprachlicher Kompetenzen befindet, kommt es zu sogenannten kommunikativen Engpässen, die durch Bedeutungsaushandlungen (*negotiation for meaning*), bewältigt werden müssen. Dabei ist die Auseinandersetzung mit formalen Aspekten der zu lernenden Sprache unvermeidlich und eben darin besteht die Chance für einen L2-Erwerb (Schoormann, Schlak 2011: 47).

In der Noticing-Hypothese von Schmidt (1990) wird die Funktion der selektiven Aufmerksamkeit bei der kognitiven Verarbeitung von Umweltreizen betont. Schmidt weist darauf hin, dass für die Internalisierung eines sprachlichen Stimulus die Wahrnehmung dieses Elements sowie dessen Registrierung im Arbeitsgedächtnis erforderlich sind (*noticing*). Um ein Element des Inputs in ein *intake* umzuwandeln und damit für weitere Verarbeitungsprozesse zur Verfügung zu stellen, gilt das *noticing* als unentbehrlich (Schoormann, Schlak, 2011: 48).

Erwähnenswert ist in diesem Kontext ebenfalls die Output-Hypothese von Swain (1985). Die Autorin betont, dass für die Ingangsetzung von Spracherwerbsprozessen nicht nur der Input, sondern auch der lernersprachliche Output relevant ist. Indem Lernende Äußerungen produzieren, erkennen sie im Idealfall ihre eigenen sprachlichen Probleme (*noticing/triggering function*), sie bilden Hypothesen über die Sprache und überprüfen diese (*hypothesis—testing function*). Somit ruft nach Swain erst ein Output die Reflexion über die Sprache hervor und trägt zur Verbesserung der metalinguistischen Kompetenzen bei (*metalinguistic function*) (Swain 1995: 129–132).

3. Qualität und Quantität sprachlichen L2-Inputs im Fremdsprachenunterricht – Stand der Forschung

Relativ unabhängig davon, welche Rolle sprachlichem Input bei der Ausbildung rezeptiver und produktiver sprachlicher Kompetenzen zugesprochen wird bzw. ob es sich um schriftlichen oder mündlichen Input handelt,

lassen sich für den L1- und den L2- (L3- usw.) Erwerb mehrere mögliche Quellen für potenziell qualitativ und quantitativ ausreichenden Input ausmachen. Neben Elternhaus, sozialem Umfeld und einer Bandbreite unterschiedlicher Medien ist dies der formalisierte Unterricht in bzw. nach der Schule (z.B. Sprachkurse, Nachhilfestunden). Insbesondere dann, wenn informelle und außerschulische Gelegenheiten für eine Begegnung mit sprachlichem Input fehlen bzw. nicht gesucht oder genutzt werden, bietet institutionalisierter Fremdsprachenunterricht oft die einzige Gelegenheit, mit einer zu lernenden Sprache in Kontakt zu kommen. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich dabei um sogen. kleinere bzw. nachgeordnete Fremdsprachen handelt, die im besten Fall auf einer L3-Position stehen, darunter z.B. Deutsch, Französisch, Spanisch oder auch Russisch im polnischen Schulsystem. Neben dem schriftlichen und audiovisuellen Angebot des jeweiligen Lehrwerkes ist es dann in erster Linie die Lehrperson, die für die Generierung sprachlichen Inputs verantwortlich ist – sowohl während des formalisierten Unterrichts als auch darüber hinaus, etwa indem sie gezielt und progressionsgerecht auf zusätzliche Inputquellen wie Podcasts, leichte Lektüren, Lieder u.a. hinweist.¹ Der Unterrichtssprache muss damit ein wichtiger Platz innerhalb der Diskussion um sprachlichen Input zugestanden werden. Wir haben es dabei – abgesehen von wenigen Ausnahmen wie z.B. bei Tafelanschrieb und Anweisungen auf Übungsblättern – mit mündlichem Input zu tun. Er bildet eine wichtige Ergänzung zur Kommunikationssprache der Lehrwerke, die – wiederum mit einigen Ausnahmen, wie z.B. gesprochenen Arbeitsanweisungen in audiovisuellen Materialien – als schriftlicher Input dominieren.

Bisher liegen mehrere Untersuchungen zur Qualität und Quantität der Unterrichtssprache von Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht an Grundschulen vor. So wird beispielsweise in der Studie von Jäkel (2016: 47), die sich auf den Grundschulenglischunterricht in den Klassen 3 und 4 bezog, berichtet, dass die L1-Redeanteile der Lehrpersonen (hier Deutsch) durchschnittlich nur 13,25% betragen, in der Studie von Kierepka (2004:172) machen sie dagegen nur 2% in der ersten Grundschulklasse und sogar 0% in den weiteren Klassen aus. 98% der EnglischlehrerInnen bekennen sich gleichzeitig dazu, regelmäßig oder zumindest gelegentlich die L1 zu gebrauchen (Ott 2011: 69)². Polnische Untersuchungen bestätigen diese optimistischen Ergebnisse nicht,

¹ Wir gehen davon aus, dass dies im Kontext von Englisch als erster Fremdsprache (L2) sehr viel autonomer und ungesteuerter geschieht als in L3-Sprachen wie z.B. Deutsch oder Französisch. Vgl. z.B. den weitverbreiteten, privat gesuchten und unabhängig von der Schule genutzten Zugang zur englischsprachigen Musik-, Film- und Gaming-Industrie.

² Die Studien von Jäkel (2016), Kierepka (2004) und Ott (2011) wurden in Grundschulen in Deutschland durchgeführt, die die Klassenstufen 1 bis 4, also den Primarbereich, umfassen.

denn hier wurde nachgewiesen, dass 59% (Szulc-Kurpaska, 2013: 369)³ bzw. 42% (Muszyński u.a., 2015: 58) der von Lehrkräften im Englischunterricht benutzten Wörter der L1 (hier Polnisch) entstammen. Ähnliche Ergebnisse zeigt eine Studie aus Israel, laut der 50,25% der Lehreräußerungen in den L1-Sprachen der GrundschülerInnen (hier Hebräisch und Arabisch) gesprochen wurden (Inbar-Lourie, 2010). Insgesamt kann man konstatieren, dass L2-LehrerInnen im Fremdsprachenunterricht durchaus beide Sprachen verwenden, aber die L1-Redeanteile in Deutschland offenbar wesentlich geringer als in Polen und in Israel ausfallen. Alle Studien weisen jedoch für die untersuchten Probandengruppen auf sogenannte Spitzenreiter hin (Jäkel 2016: 47, Szulc-Kurpaska 2013: 369, Inbar-Lourie, 2010: 359), d.h. auf Lehrpersonen, denen es gelingt, (fast) den gesamten L2-Unterricht tatsächlich auch in einer L2 durchzuführen. Dies zeigt, dass die durchgehende Verwendung einer gelehrten Fremdsprache als Kommunikationssprache auch auf der Primarstufe durchaus möglich ist.

Wilden und Porsch (2020: 641–643) weisen in ihrer Studie darauf hin, dass Lehrkräfte die ihnen im Unterricht zur Verfügung stehenden Sprachen offenbar je nach Situation scharf trennen. Die L2 wird bei der Vermittlung der L2 eingesetzt, z.B. bei der Erklärung eines grammatischen Phänomens, bei der Einführung eines neuen Themas oder beim Bearbeiten von interkulturellen Inhalten. Die L1 wird dagegen gern dem Klassenmanagement vorbehalten und in Situationen eingesetzt, in denen diszipliniert werden muss, wo organisatorische Angelegenheiten besprochen, Aufgaben im Rahmen der Gruppenarbeit erklärt oder Anweisungen erteilt werden müssen. Die Studie von Börner u.a. (2016: 20) ergab, dass Grundschullehrkräfte am häufigsten zu Beginn und am Ende der Unterrichtsstunde (d.h. beim Begrüßen und Verabschieden der Gruppe) sowie beim Loben auf die L2 zurückgreifen. Am seltensten kommt die L2 bei ausführlichen Erklärungen, bei der Fehlerkorrektur, bei persönlichen Gesprächen oder beim Tadeln zum Einsatz. Auch die Studie von Inbar-Lourie zeigt, dass Lehrkräfte die Ausgangssprache der Schüler im Allgemeinen multifunktional einsetzen, in erster Linie im Kontext von Unterweisung, der Bereitstellung von Feedback, der Organisation der Gruppe und für affektive Zwecke (Inbar-Lourie, 2010: 359–360).

Mehrere Studien belegen, dass die von Lehrkräften in der L2 produzierten Äußerungen in lexikalischer und struktureller Hinsicht wenig vielfältig sind und damit qualitativ eher gering eingestuft werden müssen. Dies wird u.a. daraus ersichtlich, dass LehrerInnen dieselben Sätze oder Phrasen vielfach wiederholen. So fand sich etwa in einer Englischstunde an einer polnischen Grundschule

³ Die Studie von Szulc-Kurpaska (2013) bezieht sich ebenfalls auf den Primarbereich und die Studie von Muszyński u.a. (2015) umfasst die Klassenstufen 1 bis 6 der damaligen polnischen Grundschule.

12 x die Frage *What's this?*, 31 x die Wendung *What is it?* und 21 x die Feststellung *Very good* (Szulc-Kurpaska, 2013: 373–375). Auch die Studie von Kierepka zeigte ähnliche Ergebnisse: 61% der Äußerungen von Lehrenden in der ersten Grundschulklasse waren Wiederholungen, am Ende der Grundschule machten Wiederholungen dagegen nur noch 21% der Unterrichtssprache aus (Kierepka, 2004: 172). Aus der Studie von Wilden und Porsch (2020: 646) und Börner und anderen (2016: 20) ging im Übrigen auch hervor, dass der Gebrauch der L2 mit den Berufsqualifikationen der Lehrkräfte sowie mit der Selbsteinschätzung ihrer eigenen L2-Kenntnisse positiv korreliert.

Auch auf höheren Bildungsstufen kann die Verwendung einer Fremdsprache in der Unterrichtskommunikation oftmals als unzureichend gelten. Die in Kanada durchgeführten Untersuchungen zeigen die Verwendung der L1 im Fremdsprachenunterricht zwischen 28% und 76%, in Neuseeland zwischen 12 und 77%, in Südkorea zwischen 10% und 90% (siehe die Übersicht der Untersuchungen bei Littlewood, Yu, 2009: 67).

Die Studie von Białek (2015: 27 ff.), die sich auf den Unterricht in der Sekundarstufe II an polnischen Schulen bezieht, zeigt, dass in der Wahrnehmung der Lernenden 66% der Lehrkräfte die L2 als Kommunikationssprache im Unterricht verwenden. Nur 23% der LehrerInnen würden allerdings den Wortschatz mithilfe der L2 erklären und 46% der Lehrkräfte würden lediglich die Aussagen der SchülerInnen in der L2 paraphrasieren. Dagegen würden 79% der Lehrenden die Grammatik in der Ausgangssprache der SchülerInnen erklären.

Abschließend lässt sich auf der Grundlage dieser Untersuchungen folgende zusammenfassende Vermutung formulieren: Im formalisierten schulischen Fremdsprachenunterricht werden auf allen Bildungsstufen sowohl L1 als auch L2 als Unterrichtssprachen eingesetzt. Der jeweilige Anteil an L1 und L2 hängt dabei nicht zuletzt von persönlichen Entscheidungen der Lehrkräfte ab, wobei offenbar nur wenige von ihnen ein Höchstmaß an durchgehendem und qualitativ hochwertigem Sprachinput gewährleisten. Die Analyse der Situationen, in welchen Lehrkräfte beide Sprachen benutzen, lässt mit Sicherheit viel Raum für einen differenzierteren und konsequenteren L2-Input im Fremdsprachenunterricht.

4. Zur Unterrichtssprache Deutsch im DaF-Unterricht in Polen

Erstmals stichprobenartig durchgeführte Interviews mit DaF-Lehrenden in Polen (Badstübner-Kizik, Bielicka, 2023) haben ergeben, dass die eigene sprachliche und inhaltliche Souveränität der Lehrkräfte neben ihrer Unterrichts-

erfahrung und der Einsicht in die Notwendigkeit einer Verlängerung und Intensivierung sprachlichen Inputs zu den entscheidenden Faktoren gehören, die den Einsatz der Fremdsprache als Unterrichtssprache begünstigen. Im Allgemeinen muss allerdings damit gerechnet werden, dass polnische DaF-Lehrkräfte Deutsch insgesamt nur begrenzt als Unterrichtssprache einsetzen bzw. lediglich in ausgewählten Situationen darauf zurückgreifen. In vielen Fällen ist die von ihnen präsentierte Unterrichtssprache wenig lebensnah und flexibel.

Das Thema Unterrichtssprache wird in den Lehrveranstaltungen einschlägiger Studiengänge an den Instituten für Germanistik bzw. Angewandte Linguistik an polnischen Hochschulen bestenfalls am Rande erwähnt und ist so gut wie nie Bestandteil praktischer Sprachübungen oder Unterrichtssimulationen. Ebenso wenig wird es in an Lehrende gerichteten Fortbildungsprogrammen angeboten. Da keineswegs alle akademischen Lehrveranstaltungen durchgehend in der Studiensprache Deutsch (die gleichzeitig die Zielsprache der Studierenden ist) realisiert werden, da die Doppelrolle und sprachliche Verantwortung des akademischen Lehrpersonals in Bezug auf künftige Lehrende wenig thematisiert und reflektiert wird und da nur wenige Studierende in der Lage sind, sich von akademischer Kommunikation auf schulische Kommunikation umzustellen⁴, bleibt nur das Selbststudium und die im Laufe des Berufslebens wachsenden Gewohnheiten und Erfahrungen mit Deutsch als Kommunikationssprache im Klassen- oder Kursraum. Ausreichend motivierte und interessierte DaF-Lehrkräfte in Polen können bisher im Wesentlichen auf zwei gedruckte Kompendien zurückgreifen, die ihnen bei der Reflexion und beim gezielten Erwerb bzw. der Optimierung der Unterrichtssprache Deutsch behilflich sein könnten (Iluk 1993, Butzkamm 1996⁵).

Vergleicht man beide Publikationen miteinander, so wird schnell deutlich, dass ihre Autoren aus sehr unterschiedlichen Perspektiven auf Deutsch

⁴ So stellte sich in einem 2019 im Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität realisierten Seminar zur Unterrichtssprache heraus, dass Studierende im letzten Studienjahr MA trotz guter und sehr guter Deutschkenntnisse deutliche Schwierigkeiten damit hatten, von den im akademischen Kontext unter Erwachsenen frequenten Anredeformen auf den schulischen Kontext zu schließen, der von anderen Hierarchien geprägt ist. Konkret ging es z.B. um Probleme mit der 2. Person Singular und Plural so frequenter Verben wie „nehmen“, „geben“ oder „stehen“, „sich setzen“, „sich / etwas stellen“ und ähnliche. Eine der Erklärungen der Studierenden für diese Unsicherheiten lautete, dass sie eben die für den schulischen Kommunikationskontext erforderlichen Formen kaum gehört und nie bewusst praktiziert hätten. In simulierten Kommunikationssituationen mit Lernenden in Schulen wendeten sie fast durchgehend die unangemessen distanziert wirkenden Höflichkeitsformen an.

⁵ Konsultiert wurde für diesen Beitrag die 2. aktualisierte Auflage von 2007. Aufbau und einführer Kommentar sind weitgehend unverändert geblieben.

als Unterrichtssprache im DaF-Unterricht blicken und deutlich entgegengesetzte Herangehensweisen umsetzen. Ohne an dieser Stelle ins Detail gehen zu können, lässt sich folgendes festhalten: Jan Iluk schaut aus akademischer Perspektive auf den Deutschunterricht in der polnischen Schule in der ersten Hälfte der 1990er Jahre. Ganz in der Tradition eines zu diesem Zeitpunkt seit Jahrzehnten gut etablierten, überwiegend lehrerzentrierten und sprachlich ambitionierten schulischen DaF-Unterrichts zeigt sein Handbuch straff und kleinschrittig, entlang eines idealen Unterrichtsverlaufs chronologisch entworfene Unterrichtsszenarien auf relativ hohem Niveau (B1+) für Lernende in den oberen Klassen weiterführender Schulen, mit einem deutlichen Schwerpunkt auf der Arbeit mit Texten. Charakteristisch ist eine durchgehende Zweisprachigkeit der zusammengestellten Wendungen im Parallelruck sowie die Berücksichtigung beider Seiten des Kommunikationsprozesses – ganz in der Tradition von Sprachführern und Konversationsbüchern. Auf diese Weise entsteht der Eindruck von zwischen Lehrenden und Lernenden geführten Gesprächen. Obwohl der Autor durchaus auf Unterschiede zwischen Ausgangssprache und Fremdsprache hinweist⁶, entsteht der Eindruck, dass Unterrichtssprache sprachenübergreifende Gemeinsamkeiten hat, dass sie im Prinzip austauschbar bzw. reziprok einsetzbar wäre, sich problemlos übersetzen lässt und in der Art von Vokabellisten ggf. auswendig gelernt werden könne.

Dieser Eindruck wird verstärkt durch die Tatsache, dass der Autor für andere schulische Fremdsprachen vergleichbare Kompendien verfasst hat (Iluk 1995a, Iluk 1995b, Iluk 1996). Die Unterschiede zwischen diesen Publikationen für Deutsch (1993), Englisch (1995), Französisch (1995) und Russisch (1996) hinsichtlich der berücksichtigten kommunikativen Situationen und den jeweils angebotenen Wendungen sind relativ gering.⁷ Die Unterrichtskommunikationen in Deutsch (Englisch, Französisch, Russisch) erscheinen als Derivat der Unterrichtskommunikation in Polnisch und beschränken sich auf bekannte und erwartbare kommunikative Situationen. Die gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen einer jeden einzelnen Fremdsprache und im Besonderen die Eigenheiten einer (potenziell) mit ihrer Hilfe

⁶ „Język lekcyjny charakteryzuje się specyficznymi wyrażeniami, kolokacjami i utrwalonymi zwrotami, które często są odmiennie w różnych językach” (Iluk 1993: 3). Vgl. auch: „Podstawową normą wszystkich tłumaczeń była zasada uzualności sformułowań językowych. W związku z tym niejednokrotnie dosłowny przekład nie był możliwy. W takich przypadkach zastosowano zasadę wolnego tłumaczenia” (Iluk 1993: 4).

⁷ Lediglich im Band zur Unterrichtssprache im Russisch-Unterricht (Iluk, Jarząbek 1996: 8) findet sich ein sehr allgemein bleibender Hinweis auf notwendige sprachspezifische Adaptation: „Współautorka [...] wyłączyła te rozdziały albo ich części, które są dla rusycystów nieprzydatne; dostosowała zaproponowane przez Jana Iluka zwroty do realiów nauczania języka rosyjskiego w polskiej szkole“.

erfahrbaren authentischen *anderssprachigen Kommunikation* bleiben dagegen weitgehend unberücksichtigt. Der sprachliche Input der Lehrperson würde in diesem Sinne kaum auf lebensnahe authentische Kommunikation in einem deutschsprachigen (englisch-, französisch-, russischsprachigen) Umfeld vorbereiten.

Manfred Butzkamm bedient in seinem einsprachig Deutsch verfassten Kompendium die Perspektive des auslandserfahrenen muttersprachlichen DaF-Lehrers und bietet eine Sammlung „deutscher Unterrichtspraseologie“ für „Deutschlehrer im Ausland“ (Butzkamm 2007: 7) sowie ebenfalls für Lernende, wobei sein deklariertes Ziel heute durchaus befremden kann.⁸ Die sehr unterschiedlichen strukturellen und organisatorischen Arbeitsbedingungen seiner potenziellen Adressatinnen und Adressaten und die Ausrichtung an konkreten, curricular festgelegten geltenden Lehr- und Lernzielen rücken zwangsläufig in den Hintergrund. Seine Sammlung präsentiert sich daher einerseits universeller und offener als diejenige von Iluk, andererseits aber auch unverbindlicher und gleichsam in einem luftleeren Raum. Viele DaF-Lernende dürften Butzkamms Publikation für wenig kompatibel mit ihrer Unterrichtsrealität halten und für einige dürfte sie sogar Zeugnis ablegen von einem in den 1990er Jahren im DaF-Bereich beliebten ‚Methodenexport‘. Im Zentrum steht der übergreifende Anspruch, eine demokratische Atmosphäre im Unterrichtsraum zu etablieren, Hierarchien abzubauen, Lernende zum partnerschaftlichen Mitreden und Mitbestimmen zu motivieren und entdeckendes, selbstbestimmtes Lernen zu fördern – ganz in der Tradition der pädagogischen Entwicklungen der 68er-Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland. Butzkamm bietet – anders als Iluk – zahlreiche Wahl- und Variationsmöglichkeiten, und man muss ihm zugutehalten, dass die von ihm zusammengestellten Wendungen sprachlich authentisch und lebendig wirken. Dies liegt zu einem großen Teil an den zahlreich eingesetzten Modalpartikeln, den sogen. „‘Würzwörtern‘ des Deutschen, die Lehrern selbst nach mehrmonatigem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land noch Schwierigkeiten bereiten“ (Butzkamm 2007: 7).

Fremdsprachenlehrkräfte sind immer in konkrete institutionelle und gesellschaftliche Strukturen eingebunden. Sie handeln immer in einem Bedingungsgefüge aus (tradierten) Erwartungen an den jeweiligen Fremdsprachenunterricht und die jeweilige Sprache sowie der sich daraus ergebenden Motivation ihrer Lernenden. Sie müssen auf vorgegebene Lehr- und Lernziele, die Position der jeweiligen Sprache im schulischen Kanon (und in der Gesellschaft) reagieren. Ihr Kommunikationsstil wird weitgehend

⁸ Vgl. z.B. die Äußerung „Wie gelingt es, echte konkrete Sprechansätze spontan auszunutzen und eine natürliche deutsche Unterrichtsatmosphäre zu schaffen? Was können wir tun, damit unser Unterricht wirklich deutsch klingt?“ (Butzkamm 2007: 7).

– bewusst oder unbewusst – spezifischen Unterrichts- und Ausbildungstraditionen folgen und auch diese sind immer institutions- und zeitgebunden. Gleichzeitig muss Unterrichtssprache aber immer auch einen (spezifischen) Ausschnitt aus natürlicher, lebendiger Umgangssprache darstellen, denn nur so kann sie sinnvollen sprachlichen Input leisten. In diesem Sinne brauchte es unserer Meinung nach eine entsprechend modernisierte Verbindung beider Ansätze – die Verankerung in einer konkreten schulischen Realität und einen zeitgemäßen und authentischen Kommunikationsstil in der fremden Sprache.

5. Deutsch als Kommunikationssprache im DaF-Unterricht in Polen – Merkmale und Chancen

Die Autorinnen und Autoren von Handreichungen zur Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht – und natürlich auch Lehrkräfte – stehen zweifellos immer vor der Frage, wonach sie sich eher ausrichten sollten: Nach den für ihr Unterrichtsfach im institutionalisierten Bildungskontext ihres Landes (hier in Polen) etablierten (vorausgesetzten, erwarteten) Kommunikationserwartungen und -regeln oder aber nach den realen kommunikativen Gepflogenheiten in einem erwartbaren zielsprachigen Kontext (z.B. im schulischen Kontext deutschsprachiger Länder), nach den realen kommunikativen Möglichkeiten ihrer Lernenden in der Fremdsprache (Deutsch) oder aber nach den realen Anforderungen, mit denen Lernende im zielsprachigen Kontext konfrontiert werden können (z.B. im Rahmen von Schulpartnerschaften). Dahinter steckt auch die Frage, inwieweit Fremdsprachenunterricht als interkulturelles Spielfeld verstanden wird, und damit als Möglichkeit und Chance, auf die Kommunikation in einer anderssprachigen Lern- und Lebenswelt, auf reale Kontakte und Begegnungen, vorzubereiten.

Im deutschsprachigen Raum ist Deutsch als Unterrichtssprache in Schule und Erwachsenenbildung in der Regel durch partnerschaftliche Umgangsformen und flache Hierarchien geprägt. Die Ursachen dafür liegen – stark verkürzt – in einer kontinuierlichen Demokratisierung der Bildungslandschaft seit den 1970er Jahren sowie in den soziodemographischen Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte. Spätestens seit der Jahrtausendwende ist mit einer zunehmenden Mehrsprachigkeit in deutschsprachigen Bildungskontexten und mit einer damit einhergehenden wachsenden Toleranz für sprachliche Kreativität und Flexibilität in Unterrichtskontexten zu rechnen. Gerade für Deutsch als Zweit- und als Fremdsprache gilt zudem auf deutschsprachiger Seite – aus historischen Gründen – das besondere Gebot eines behutsamen und

partnerschaftlichen Umgangs zwischen Lehrenden und Lernenden. DaF-Unterricht in Polen wiederum muss sich spätestens seit dem vergangenen Jahrzehnt immer zur ersten Fremdsprache Englisch positionieren. Bildungsinstitutionen, Lehrende und Lernende (sowie in einem nicht unerheblichen Maße deren Eltern) müssen in besonderer Weise für eine weitere Fremdsprache nach Englisch motiviert werden. Gute Englischkenntnisse und eine Vertrautheit mit Konzeptionen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (v.a. DaFnE) gehören inzwischen zum Handwerkszeug (jüngerer) DaF-Lehrkräfte. Diese müssen also auch die Unterrichtskommunikation im Kontext EFL in ihren Kommunikationsstil einbeziehen. Die Etablierung des Englischen als globale lingua franca verspricht eine relativ hohe Fehlertoleranz in Bezug auf fremdsprachige Kommunikation, die Omnipräsenz sprachlich authentischer und leicht zugänglicher Popkultur rückt einen lebensnahen und eher lockeren Umgangsstil in den Vordergrund und die strukturellen Merkmale des Englischen suggerieren (zumindest für den Anfänger- und Mittelstufenbereich) flache Hierarchien und demokratische Umgangsformen (vgl. z.B. die Rolle des „You“), ebenso wie eine schnelle Progression zu Beginn. Im Vergleich dazu gilt Deutsch weiterhin als schwierig, laut, hart und wenig sympathisch, und DaF-Unterricht als text- und grammatiklastig, der Schwierigkeitsgrad als hoch. Der als selbstverständlich und eher intrinsisch angelegten geltenden Motivation zum Erlernen des Englischen steht eine von pragmatischen Überlegungen dominierte, überwiegend extrinsische Motivationslage für das Erlernen des Deutschen gegenüber. Dies prägt die Erwartungshaltung in Bezug auf die Unterrichtskommunikation in Deutsch und DaF-Lehrende haben mit ihr zu rechnen.

Kennzeichnend für eine Unterrichtssprache Deutsch, die auf diese vielschichtige Ausgangslage Bezug nimmt, wären u.a. Merkmale, die Deutsch als phonetisch, lexikalisch und grammatikalisch variantenreiche und flexible, in sich differenzierte, lebensnahe und in der Lebenswelt der Lernenden verankerte Umgangssprache mit vielen Zwischentönen zeigen. Als Eckpfeiler einer Unterrichtssprache Deutsch (für Polen) wären zu nennen:

- 1) die Betonung von sprachlich bewusst realisierter Freundlichkeit und Verbindlichkeit, darunter z.B.:
 - die Vermeidung des direkten Imperativs („Befehlston“), der in vielen Fällen befremdlich und sogar abstoßend wirkt und der gerade im Fall des Deutschen historisch absolut negativ konnotiert ist (vgl. z.B. Badstübner-Kizik 2017)
 - der obligatorische Einsatz von „bitte“ (z.B. „Jeder nimmt sich bitte eine Kopie“)
 - die Umschreibung von Bitten mit Hilfe von Konditionalgefügen und Konjunktiv sowie über rhetorische Fragen (z.B. „Es wäre schön,

- wenn du das allein machst“, „Würdet ihr bitte jetzt damit anfangen ...“, „Wie wäre es jetzt mit einem kurzen Lesetext?“)
- die Variierung von Sprechtempo und Lautstärke.
- 2) die phonetische, grammatikalische und lexikalische Entformalisierung der gesprochenen Sprache und ihre bewusste Anreicherung mit umgangssprachlichen Elementen, darunter z.B.:
- die Kontraktion und Reduktion von Endungen (z.B. „Ich geb euch jetzt die Fotos ...“, „Wie wär’s mit einem Quiz?“, „Ihr könnt ja mal rat(e)n, was man hier am besten sag(e)n kann“.)
 - der häufige Einsatz von Modalpartikeln (z.B. „Fragt doch bitte einfach mal eure Nachbarn“ usw.)
 - die Zulassung und Versprachlichung von Emotionen (z.B. „Ojeh!“, „Na so was!“ „Hmmm...“).
- 3) die ‚Demokratisierung der Sprache‘, darunter z.B.:
- die sprachliche Betonung von Interaktion und Zusammenarbeit (z.B. „Wir versuchen mal, hier zusammen eine Lösung zu finden“, „Wir setzen uns jetzt im Kreis“).
 - die gezielte Ermächtigung / Ermutigung von Lernenden, die Unterstützung ihrer Autonomie und Selbstständigkeit (z.B. „Du kannst das ganz sicher!“, „Macht das bitte zusammen.“).
 - die Präferenz von Formulierungen, die konstruktive, deduktive Vorgehensweisen initiieren (z.B. „Wer findet eine gute Lösung?“, „Welche Idee habt ihr hier?“, „Es gibt hier viele Lösungen!“, „Versuch's doch mal so ...“, „Ich bin gespannt, was ihr hier findet!“).
 - die Reduktion von Bewertungen, die Andeutung von Ergebnisoffenheit, Mehrdeutigkeit und sprachlicher Kreativität (z.B. „Die bessere Lösung ist ...“, „Das kann man gut verstehen, aber ...“, „Hier passt auch noch ...“ „Das klingt interessant ...“).

Stellt man in Rechnung, dass Lernende in Polen über durchschnittlich 6 Schuljahre mit jeweils 42 Unterrichtswochen hinweg wenigstens 2 Wochenstunden Kontakt mit deutschsprachigem Input im Unterrichtsraum haben, dann wären das im Idealfall 504 Unterrichtsstunden. Werden die in jeder Unterrichtsstunde theoretisch zur Verfügung stehenden 45 Minuten nicht im Sinne der oben beschriebenen ‚unterrichtssprachlichen kommunikativen Spielregeln‘ für den Input in der Zielsprache genutzt, so verkürzt sich die im besten Falle zur Verfügung stehende Gesamtzahl von 22680 Minuten (504 Stunden à 45 für fremdsprachigen Input genutzte Minuten) um mehr als 12% (504 Unterrichtsstunden à 40 für fremdsprachigen Input genutzte Minuten), um ca. 34% (504 Unterrichtsstunden à 30 für fremdsprachigen Input genutzte Minuten) oder gar um mehr als 56% (504 Unterrichtsstunden à 20 Minuten für fremdsprachigen Input genutzte Minuten). Um

hier die beste Entscheidung im Interesse ihrer Lernenden treffen zu können, brauchen Lehrende neben Selbstvertrauen und Motivation auch Anleitung und Unterstützung. Konsequenz von der ersten Unterrichtsstunde an, vereinfachende Paraphrasierungen, Wiederholungen und Ritualisierungen, unterstützende Gestik, Mimik oder visuelle Unterstützung sind unentbehrlich, um die Fremdsprache als natürlichen Bestandteil einer Unterrichtskommunikation zu etablieren und fremdsprachigen Input auf diese Weise zu optimieren. Nützlich ist darüber hinaus ein zeitgemäßes und ausbaufähiges Kompendium an „Wörtern und Wendungen“ / „Wyrażenia i zwroty“, das Anregungen gibt und ermutigt. Ein solches Kompendium wird derzeit von den beiden Autorinnen erarbeitet.

LITERATUR

- Badstübner-Kizik C. (2017), *Wie spreche ich mit meinen Arbeitern? Ein ungeliebtes Erbe des Fremdsprachenunterrichts Deutsch*. (in:) Klippel F., Eder U. (Hg.), *Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen. Historische Vignetten*, Münster / New York: Waxmann, S. 143–164.
- Badstübner-Kizik C., Bielicka M. 2023, *Wyrażenia i zwroty w nauczaniu języka niemieckiego. Język niemiecki jako język komunikacji w kontekście przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym / Ausdrücke und Wendungen für Deutsch als Unterrichtssprache im DaF-Kontext. Deutsch als Unterrichtssprache im vor-schulischen, schulischen und außerschulischen Kontext*. Poznań: Rys.
- Białek M. (2015), *Input w dyskursie klasowym na przykładzie języka niemieckiego jako obcego w szkołach ponadgimnazjalnych*. „Linguodidactica”, nr XIX, S. 19–36.
- Börner O., Böttger H., Müller T., Kierepka A., Kronisch I., Legutke M., Lohmann Ch., Schlüter N. (2016), *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Erste Ergebnisse der BIG – Studie*, (in:) Böttger H., Schlüter N. (Hg.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*, Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz. Braunschweig: Westermann, S. 8–44.
- Butzkamm, M. (2007), *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*, 2. aktualisierte Auflage, Ismaning: Hueber.
- Hufeisen B., Riemer C. (2010), *Spracherwerb und Sprachlernen, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (in:) Krumm, H.-J., Fandrych Ch., Hufeisen B., Riemer C. (Hg.), *Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, S.737–752.
- Iluk, J. (1993), *Polsko-niemiecki słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk, J. przy współpracy D. Gawryś (1995a), *Polsko-angielski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP
- Iluk, J. (1995b), *Polsko-francuski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.

- Iluk, J.; Jarzabek, K. (1996), *Polsko-rosyjski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Inbar-Lourie O. (2010), *Englisch only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners*. „International Journal of Bilingualism”, 14 (3), S. 351–367.
- Jäkel O. (2016), *Wie geht guter Englischunterricht in der Grundschule? Empirische Erkenntnisse aus dem Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)*, (in:) Böttger H., Schlüter N (Hg.), Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen, Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz. Braunschweig: Westermann, S. 45–55.
- Kierepka A. (2004), *Eine Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion im Englischunterricht der Klassen 1-4, Ergebnisse aus einem Schulversuch*, (in:) Kierepka A., Krüger R., Mertens J., Reinfried M. (Hg.), Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 163–172.
- Krashen S. D. (1985), *The Input Hypothesis; Issues and Implications*, London and New York: Longman.
- Littlewood, W., Yu B. (2009), *First language and target language in the foreign language classroom*, „Language Teaching”, 42(04), S. 64–77.
- Long M. (1996), *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, (in:) Ritchie W., Bhatia T. (Hg.), Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press, S. 413–468.
- Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ott N. F. (2011), *Codeswitching im Englischunterricht der Grundschule*, „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung”, 51, S. 51–75.
- Schmidt, R. (1990), *The Role of Consciousness in Second Language Learning*, „Applied Linguistics”, 11, S. 129–158.
- Schoormann, M., Schlak T. (2011), *Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, 22:1, S. 43–84.
- Swain M. (1995), *Three functions of output in second language learning*, (in:) Cook G., Seidlhofer B. (Hg.) Principle & Practice in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, S. 125–144.
- Swain M. (1985), *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, (in:) Gass S. M., Madden C. G. (Hg.), Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers, S. 235–253.
- Szulc-Kurpaska M. (2013), *Język nauczyciela na lekcjach języka angielskiego*, (in:) Pawlak M. (Hg.), Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, S. 361–387.
- Wilden E., Porsch R. (2020), *Teachers' self-reported L1 and L2 use and self-assessed L2 proficiency in primary EFL education*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 10 (3), S. 631–655.

- Wode H. (1993), *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Würffel N. (2021), *Lehr- und Lernmedien* (in:) Altmayer C., Biebighäuser K., Habertzettl S., Heine A. (Hg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 282–300.

Received: 11.11.2022

Revised: 05.02.2023

Izabela Bawej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-1467-6509

iza_bawej@poczta.onet.pl

Kompetencja międzykulturowa a umiejętność sporządzenia dokumentów aplikacyjnych (na materiale języka niemieckiego)

Intercultural competence and the ability to prepare job application documents (in German)

On the job market today, people with a (very) good knowledge of a foreign language, such as German, are in demand. Candidates are required to submit their application documents in this language. Unfortunately, having grammatical correctness and a rich vocabulary are not enough to write a job application and a CV. In order to prepare these documents correctly, it is necessary to know the differences between one's own and the other culture, in this case the culture of German-speaking countries. The aim of this paper is to present the findings of an exploratory study examining errors students made naming and expressing selected elements of the non-lingual reality that represent a specific kind of reflection of new and often foreign realities in covering letters and CVs. Due to the limited framework of this paper, it is focused on intercultural aspects. While these seem to be very simple, they may cause difficulties because of the characteristic way they are presented in the acquired language, such as the use of courtesy rules, the recording of the date, giving of personal data, writing about foreign languages skills or providing information about a driving licence.



Keywords: intercultural competence, language and culture, cross-culture differences, language errors

Słowa kluczowe: kompetencja międzykulturowa, język i kultura, różnice międzykulturowe, błędy językowe

„Kultury różnią się między sobą i znajomość różnic z tego wynikających jest niezbędna dla skutecznej komunikacji użytkowników języka obcego wywodzących się z innych kręgów kulturowych”.

(Teresa Siek-Piskożub, 2016: 138)

1. Wstęp

Na rynku pracy poszukuje się dzisiaj osób posiadających bardzo dobrą (dobrą) znajomość języków obcych, również na szeregowych stanowiskach. Najczęściej pracodawcy oczekują od kandydatów znajomości języka angielskiego. Na drugim miejscu znajduje się niemiecki, co wynika m.in. z licznych kontaktów biznesowo-handlowych pomiędzy Polską a krajami niemieckiego obszaru językowego. Znajomości niemieckiego wymagają także polskie firmy, które mają swoje oddziały lub prowadzą interesy w tych krajach (zob. np. Wędrychowicz, 2018: 112). W języku tym trzeba w nich też złożyć dokumenty aplikacyjne. Niestety, do napisania listu intencyjnego oraz życiorysu nie wystarczą sama poprawność gramatyczna i bogate słownictwo. Aby właściwie przygotować powyższe pisma, potrzebna jest także wiedza o różnicach między kulturą własną a kulturą obcą, tu kulturą krajów niemieckiego obszaru językowego.

Inspiracją do powstania niniejszego opracowania były błędy studentów w dokumentach aplikacyjnych w nazywaniu i wyrażaniu wybranych elementów niemieckiej rzeczywistości pozajęzykowej, stanowiących swoiste odbicie nowych realiów. Pomijam tu stronę graficzną oraz układ formalny pism. Z uwagi na ograniczone ramy publikacji w rozważaniach skupię się na wybranych aspektach międzykulturowych, które wydają się bardzo łatwe, sprawiają jednak wiele trudności w pisemnych kontaktach polsko-niemieckich z uwagi na charakterystyczny sposób ich ujęcia w nabywanym języku; chodzi m.in. o: stosowanie reguł grzecznościowych, sposób zapisania daty, podanie danych personalnych, napisanie o swojej znajomości języków obcych czy posiadanym prawie jazdy. Dokumenty muszą być bowiem przygotowane nie tylko zgodnie z obowiązującymi normami językowymi, lecz także z obowiązującymi konwencjami w korespondencji oficjalnej,

charakterystycznymi dla niemieckich życiorysów i listów motywacyjnych (zob. np. Sambor, 2005: 187–188).

Sprawność pisania w języku obcym jest złożonym zagadnieniem. Warto zatem poznać problem błędów w pismach oficjalnych wynikających z kulturowych uwikłań języka. Błędy te mogą być wykorzystane przez nauczycieli w praktyce nad doskonaleniem sprawności pisania w języku niemieckim; mogą stać się także źródłem wiedzy dla osób studiujących ten język, które chcą się nauczyć sporządzać dokumenty aplikacyjne, nie popełniając przy tym pomyłek spowodowanych różnicami międzykulturowymi.

2. Kompetencja międzykulturowa

Niniejsze rozważania należy rozpocząć od wyjaśnienia zastosowanej w nich terminologii. Przedrostek *inter-* z łac. *inter* = między jest pierwszym członem złożenia odpowiadającym polskimi: *między-*, *wśród-*, *współ-* (*Słownik wyrazów obcych*, 1980: 310). W większości prac dotyczących nauczania języków obcych spotkamy się z pojęciem „kompetencja interkulturowa”. W niniejszym opracowaniu używa się jednak terminu „kompetencja międzykulturowa”, ponieważ, jak podaje Urszula Żydek-Bednarczuk (2012: 22),

w zakresie semantycznych definicji prefiksy *inter-* i *między-* są zbliżone. Przedrostek *inter-* tłumaczony jest jako pierwszy człon wyrazów złożonych, oznaczający ‘między, wśród, wzajemny, współwewnątrz’. Już pobieżna analiza semantyczna wykazuje co najmniej dwa tropy znaczeń – jeden dotyczący czegoś, co jest okresem przejściowym między jednym a drugim, kolejny zaś związany jest ze znaczeniem wewnątrz czegoś. Bycie między jednym a drugim punktem zaburza czas i przestrzeń. Nie potrafimy do końca ustalić konkretnego miejsca. Uważam więc, że możemy używać zamiennie obu pojęć, czyli: ‘kompetencja interkulturowa’ oraz ‘kompetencja międzykulturowa’.

Słowo „interkulturowy” oznacza wszystkie międzyludzkie kontakty i relacje, w których uczestnicy nie tylko odwołują się do kulturowych zasad, postaw, zachowań, lecz również poznają ich odpowiedniki w innych kulturach (Garlacz-Sobczyk, 2013: 20). Komunikacja międzykulturowa” jest zatem porozumiewaniem się ludzi różnych kultur (Żydek-Bednarczuk, 2012: 22). Można ją też rozumieć jako relację wzajemnych uwarunkowań, wzmacnianie własnej tożsamości kulturowej przez poznawanie kultury odmiennej, uświadomienie sobie, że ludzie posługują się swoistym sposobem postrzegania świata (Zawadzka, 2004: 191).

W dokumencie Rady Europy pt. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003: 13) czytamy, że „według definicji interkulturowości

najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczanie bogactwa innych kultur i języków”. W procesie nauczania języków obcych należy więc odpowiednio przygotować uczących się do wzmożonej międzynarodowej mobilności oraz propagować wśród nich szacunek dla różnorodności kulturowej (ESOKJ, 2003: 15).

Zgodnie z tym dokumentem (ESOKJ, 2003: 20–24) uczącego się języka postrzega się jako aktywną jednostkę społeczną, czyli członka konkretnego społeczeństwa, który ma do wykonania określone zadanie (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem kulturowym. Według tej koncepcji posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje:

- a) kompetencje ogólne, czyli wiedzę deklaratywną (doświadczenie życiowe, wiedzę teoretyczną, wiedzę o świecie), wiedzę proceduralną (umiejętności stosowania posiadanej wiedzy deklaratywnej), uwarunkowania osobowościowe (np. postawy związane z postrzeganiem innych ludzi, sposób zachowania w kontaktach międzykulturowych), umiejętność uczenia się (umiejętność odkrywania nowych, innych obszarów rzeczywistości, niezależnie od tego czy jest to inna kultura i inni ludzie),
- b) językowe kompetencje komunikacyjne, które tworzą:
 - kompetencje lingwistyczne – obejmujące znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, jak fonologia, morfologia, składnia, leksyka i semantyka,
 - kompetencje socjolingwistyczne – dotyczące m.in. znajomości oraz umiejętności stosowania takich konwencji komunikacyjnych, jak reguły grzecznościowe, zasady komunikacji w zależności od wieku, płci i statusu społecznego rozmówców, rytuały porozumowania się, rejestry czy style językowe,
 - kompetencje pragmatyczne – czyli umiejętności odnoszące się do funkcjonalnego użycia środków językowych z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów, umiejętność prowadzenia dyskursu, osiąganie spójności logicznej i gramatycznej w użyciu języka.

W ostatnich latach zmieniły się oczekiwania rynku pracy wobec absolwentów studiów neofilologicznych. Dzisiaj poszukuje się specjalistów w dziedzinie języków obcych z praktycznymi umiejętnościami językowymi. Ale oczekuje się również, aby, obok dobrej lub bardzo dobrej znajomości języka obcego, absolwent posiadał specjalistyczną kompetencję międzykulturową, która jest niezbędna dla skutecznego i poprawnego przekazywania treści specjalistycznych w języku obcym np. na płaszczyźnie międzynarodowych stosunków gospodarczych czy politycznych.

Istnieje wiele interpretacji pojęcia kompetencji międzykulturowej. Np. według Wilczyńskiej (2005: 15, 22) kompetencja ta oznacza m.in. doskonałą znajomość języka obcego oraz doskonałą znajomość dwóch kultur, umożliwiającą ich porównywanie i wychwytywanie różnic pomiędzy nimi. Banach (2003: 3) rozumie ją zaś jako umiejętność osoby uczącej się języka do zachowania się adekwatnie i właściwie „w momencie zetknięcia się z działaniem, postawą i oczekiwaniami przedstawicieli obcych kultur. Adekwatność i umiejętność zachowania się oznaczają, że osoba zdaje sobie sprawę z różnic kulturowych pomiędzy jej kulturą i obcą oraz jest w stanie sprostać problemom z różnych kultur wynikającym z tych różnic”. W podobnym duchu wypowiada się Fantini (2009: 458), który podkreśla, że kompetencja międzykulturowa jest kompleksem umiejętności, które obejmują rozumienie i uszanowanie różnic niezbędnych uczącemu się języka obcego do efektywnego i stosownego zachowania się podczas interakcji z osobami, które posługują się innym językiem i pochodzą z innego kręgu kulturowego. Również według Volkmana (2002: 12, 28) kompetencja międzykulturowa obejmuje wiedzę osób uczących się języka obcego o różnicach i podobieństwach pomiędzy kulturą własną a kulturą docelową, umiejętność rozpoznawania tych różnic w konkretnych sytuacjach oraz umiejętność rozwijania strategii zrozumienia i wczuwania się w zwyczaje innej kultury. Ważne jest także o osiągnięciu wprawy w zapobieganiu nieporozumieniom, łagodzeniu potencjalnych antagonizmów i prowadzeniu bezkonfliktowej komunikacji.

Myczko (2005: 34) z kolei podkreśla, że kompetencja międzykulturowa obejmuje wiadomości dotyczące różnych aspektów rzeczywistości kraju (krajów) języka, który jest nabywany, określoną wiedzę pozwalającą wyciągać wnioski, porównywać, przewidywać wyniki działań, a także określone postawy, jak np. wykazywanie postawy otwartości w stosunku do przedstawiciela innej kultury w procesie komunikacji. Istotnymi jej komponentami są też informacje o obcej rzeczywistości, umiejętność samodzielnej analizy otaczającego świata związanego z kulturą własną i obcą czy umiejętność interpretowania kultury obcej na tle kultury własnej i odwrotnie. Göbel (2019: 55) w swoich badaniach nad kompetencją międzykulturową w procesie nauki języka obcego również podkreśla, że jest to umiejętność efektywnego i stosownego komunikowania się w sytuacjach kontaktów międzykulturowych. Przyjmuje przy tym, że kompetencja ta oznacza nie tylko wiedzę o różnicach kulturowych w sposobach myślenia i zachowania się, lecz także wrażliwość na owe różnice i właściwe postawy wobec innych kultur i ich przedstawicieli. Warto dodać, że Göbel (2019: 56) rozpatruje kompetencję międzykulturową na trzech płaszczyznach: kognitywnej (wiedza deklaratywna, postrzeganie różnic kulturowych, świadomość międzykulturowa), afektywnej (zainteresowanie innymi kulturami, akceptowanie różnic

kulturowych, empatia), zadaniowej (umiejętność podejmowania działań międzykulturowych). Podobnie widzi tę kwestię Eberhardt (2008: 276-277), który badał poziom kompetencji międzykulturowej wśród niemieckich uczniów uczących się języka francuskiego. Stwierdza on, że obejmuje ona wiedzę o tym, jak należy zachowywać się językowo podczas interakcji z przedstawicielami innych wspólnot kulturowych. Należą do niej ponadto postawy ciekawości, otwartości i gotowości relatywizowania własnych przekonań, a także umiejętność obiektywnej interpretacji innych kultur i zjawisk w nich zachodzących, gotowość zdobywania wiedzy o nowych kulturach oraz umiejętność ich krytycznej oceny. Analogiczną koncepcję przedstawia Knapp (2004: 422), który także wyróżnia trzy komponenty, kompetencji międzykulturowej, tj. wiedzę o realiach i kulturze kraju (-ów) języka docelowego, postawy i motywację (tolerancja, brak uprzedzeń) oraz obszar zachowań, które charakteryzują się np.: szacunkiem dla inności, poważaniem oraz empatią wobec przedstawicieli innej kultury.

Podsumowując, kompetencji międzykulturowej nie można ograniczać wyłącznie do umiejętności komunikowania się w języku obcym, ponieważ nawet biegła znajomość języka obcego nie zapewni poprawnej komunikacji z przedstawicielami innej kultury. Kompetencję międzykulturową należy więc traktować jako połączenie wiedzy, postawy oraz wielu umiejętności (np. społecznych, zawodowych itp.) umożliwiających efektywne funkcjonowanie oraz porozumiewanie się w obrębie różnych kultur. Kompetencja ta to również zdolność praktycznego radzenia sobie, skutecznego działania w warunkach kulturowo odmiennych, rozpoznawania różnic kulturowych, wrażliwości na istniejące odmienności pomiędzy kulturą własną i obcą (Garlacz-Sobczyk, 2013: 173).

3. Kultura i język

Podejmując na gruncie dydaktyki języka obcego (niemieckiego) problematykę różnic kulturowych przy sporządzaniu dokumentów aplikacyjnych, należy również krótko wyjaśnić pojęcie „kultury” i odnieść się do kwestii kulturowego charakteru języka.

Kultura jest pojęciem równie szerokim, jak i pojemnym. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto, że musimy ją rozumieć nie tylko jako wytwory materialne, lecz także jako zachowania zbiorowe, stosunki międzyludzkie, doświadczenia i wiedzę wielu pokoleń, pielęgnowane wartości, normy postępowania, sposoby myślenia i sposoby reagowania na otaczającą rzeczywistość, które są gromadzone w języku i przekazywane następnym pokoleniom (zob. np.: Wysoczański, 2005: 73; Grzegorzczkova, 2007: 149–150;

Heringer, 2007: 107; Müller-Funk, 2008: 4; Kadrič i in., 2010: 34; Altmayer, 2017: 7; Plikat, 2017: 24; Rieger, 2018: 7; Földes 2021: 17, 21).

Aspektem kultury jest również język, a jego doskonałość jest jednym z warunków rozwoju kultury jako całości, co podkreśla Sapir (1978: 37):

Przed wszystkim język jest w ogólnym odczuciu doskonałym systemem symbolicznym, o idealnie jednorodnym materiale, jako narzędzie wszelkich odniesień i znaczeń dostępnych danej kulturze zarówno w formie zaktualizowanej komunikacji, jak i w formie takich idealnych substytutów komunikacji, jak myślenie.

Przyjmując koncepcję, iż język zdeterminowany jest kulturowo¹, trzeba zgodzić się z Bursztą (1998: 61), że

(...) każda bez wyjątku kultura to zawsze jakiś odrębny system pojęciowy. Skoro zdecydowaliśmy się traktować ją konsekwentnie jako byt intencjonalny, jest oczywiste, iż sfera języka jawi się jako ta, w której zakodowane są kulturowo funkcjonujące poglądy na świat, formy pojęciowe, systemy terminologiczne, normy i wartości.

Obraz świata utrwalony w danym języku zależny jest od kulturowo uwarunkowanych doświadczeń wybranej społeczności językowej. W mnogości różnych sposobów postrzegania obiektów, osób, czynności, cech itp. każdy język wprowadza sobie właściwy porządek, dzięki któremu pewne formy istnienia świata członek określonej kultury i nosiciel konkretnego języka przyswaja sobie jako typowe i naturalne (Tokarski, 2004: 30; zob. także Volkmann, 2002: 16). Różne kultury cechuje różny stosunek do otaczającej rzeczywistości, a to z kolei w znacznym stopniu wpływa na sposób mówienia czy pisanie o niej.

Język kształtuje otaczający nas świat, ponieważ za jego pomocą ludzie nazywają i interpretują to, co ich otacza. Dzięki niemu postrzegają, rozumieją i przekazują informacje o rzeczywistości, w której funkcjonuje ich wspólnota językowa (Brunzel, 2002: 18). Zdaniem Wierzbickiej (1991: 13), „język nie odzwierciedla świata bezpośrednio; odzwierciedla ludzką interpretację świata

¹ U podstaw badań językoznawczych, które traktują język jako rodzaj specyficznej dziedziny kultury, leży teza relatywizmu językowego, sformułowana przez Sapira i zradykalizowana przez Whorfa. Była ona już obecna w okresie niemieckiego romantyzmu w pracach Herdera i Humboldta, którzy przyjęli, że każdy język wyraża inne spojrzenie na świat. W teorii języka powstała wówczas myśl o tym, że poszczególne podsystemy języka (np. leksyka i składnia) mają wpływ na sposób percepcji i artykulacji świata przez członków danej wspólnoty językowej, a w efekcie na sposób ich myślenia o otaczającej rzeczywistości (zob. np.: Eichinger, 1989: 30; Weiss, 1996: 30; Deutscher, 2010: 26; Guz, 2012: 68).

(...)”, dlatego że jest on narzędziem, umożliwiającym poznanie, systematyzowanie i ocenianie otaczającej rzeczywistości.

Według Eichingera (2004: 129) bez języka rozwój kultury byłby ograniczony, bez niego nie bylibyśmy w stanie myśleć i mówić o tym, co jest wokół nas, i co tkwi w naszej świadomości. Również Földes (2021: 24) stwierdza, że każdy język wyraża kulturę danej społeczności, określa i wpływa na obraz postrzeganego przez nią świata oraz na sposób myślenia o świecie, rozumienia go i nazywania jego elementów za pomocą różnych form językowych, np.: pojedynczych słów, frazeologizmów, metafor, form rutynowych itp. (zob. także Karstedt, 2004: 37).

Uczenie się języka jest więc czymś więcej niż tylko poznawaniem charakterystycznego dla niego systemu znaków i struktur. Istotne jest nauczanie kultury poprzez język i języka jako przejawu kultury. Język odzwierciedla bowiem świat nie w taki sposób, jaki on jest, ale tak, jak dane społeczeństwo go interpretuje (Zawadzka, 2004: 186). Studiowaniu języka obcego musi zatem, co podkreśla Bandura (2000: 58), towarzyszyć refleksja zarówno nad kulturą obcą, jak i własną, których częścią jest język. Istotne jest zatem, by studenci byli świadomi, w jaki sposób obydwie kultury różnią się między sobą.

W tym kontekście warto dopowiedzieć za Hejwowskim (2004: 69–71), że wszystkie teksty są mikroskopijnymi reprezentacjami złożonych rzeczywistości mentalnych i w zasadzie wszystkie elementy typowego tekstu są elementami kulturowymi. Można zatem przyjąć, że w przypadku dokumentów aplikacyjnych nacechowane kulturowo są w gruncie rzeczy wszystkie podawane w nich informacje. Obejmują one m.in. nazwy własne, formy rutynowe, formy adresatywne (formalne/nieformalne), konwencje grzecznościowe (grzeczność pozytywna/grzeczność negatywna) oraz wybrane podsystemy języka, tu słownictwo w postaci niepokrywającego się znaczenia słów, poprzez które dany naród precyzuje opis otaczającej go rzeczywistości, na przykład oznaczając stan cywilny czy określając znajomość języka.

4. List motywacyjny i życiorys jako gatunek tekstu

Obydwa dokumenty są podstawowymi narzędziami komunikacji oficjalnej na rynku pracy. Życiorys jest narzędziem promującym i reprezentującym daną osobę podczas jej nieobecności, a list motywacyjny jest elementem uzupełniającym w odniesieniu do życiorysu i bezpośrednią odpowiedzią na określoną ofertę pracy (Boniecka, Panasiuk, 2004: 75; Kluczycka, 2007: 9).

List motywacyjny jest listem oficjalnym, który ma przekonać potencjalnego pracodawcę, że dana osoba jest odpowiednim kandydatem na

oferowane stanowisko. Dlatego zawiera on elementy podania oraz autoprezentacji. Składa się z trzech części:

- wstępnej, w której wpisuje się miejscowość, datę, dane personalne nadawcy, dane odbiorcy, temat, którego dotyczy (np. nazwa stanowiska, numer referencyjny),
- głównej, w której należy przedstawić wyjaśnienie powodu napisania listu, informacje o kwalifikacjach, posiadanych umiejętnościach i cechach osobowości,
- zakończenia, które zawiera wyrażenie gotowości spotkania na rozmowę kwalifikacyjną, formuły grzecznościowe, podpis nadawcy, datę, ewentualnie informację o załącznikach.

List motywacyjny ma charakter wypowiedzi narracyjnej, która prowadzona jest w pierwszej osobie liczby pojedynczej w formie monologu autora. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w warstwie językowej pisma. Indywidualny nadawca identyfikowany jest przez następujące wykładniki językowe: zaimki osobowe i dzierżawcze pierwszej osoby (*ja, mój*) oraz formy czasownika w pierwszej osobie liczby pojedynczej, np. *ukończyłem, posiadam* (Wolańska, 2003: 322). W strukturę listu motywacyjnego wyraźnie wpisany jest określony odbiorca, co jest sygnalizowane charakterystycznymi grzecznościowymi zwrotami apelatywnymi, np.: *Szanowni Państwo, Szanowna Pani, Szanowny Panie* na początku listu oraz formułami grzecznych pożegnań lub podziękowań na końcu listu, np. *Z poważaniem, Z wyrazami szacunku* (zob. Wolańska, 2003: 322; Boniecka, Panasiuk, 2004: 87). Nadawca pełni w liście motywacyjnym podrzędną rolę, dlatego najliczniej występującymi w tym tekście aktami mowy są akty obligatywne (prośba, obietnica, zapewnienie) oraz akty informatywne (wyrażanie stwierdzeń, opis stanów rzeczy). Ponieważ list motywacyjny jest nastawiony na odbiorcę, nie znajdziemy w nim informacji o niepowodzeniach i porażkach osoby ubiegającej się o pracę. W ten sposób nadawca stwarza fałszywy wizerunek samego siebie. Można więc powiedzieć, że dokument fragmentarycznie ujmuje pewien temat, co jest podporządkowane intencji komunikacyjnej tego gatunku tekstu. Zdarza się, że nadawca listu zataja ważne informacje, więc pismo może być nacechowane perswazyjnie, a w skrajnych przypadkach można mówić o manipulacji. Stąd też list motywacyjny bliski jest tekstom promocyjno-reklamowym (Wolańska, 2003: 323-324; Boniecka, Panasiuk, 2004: 81). Cechami gatunkowymi listu motywacyjnego są także: niesamodzielność, ponieważ jest on zazwyczaj odpowiedzią na ogłoszenie prasowe lub umieszczone w internecie i współwystępuje z życiorysem, a także skrótowość, nietożsamość nadawcy i odbiorcy oraz wysoki stopień schematyzacji kompozycyjno-treściowej (Wolańska, 2003: 328-329). W tym miejscu należy dodać, że list ten zawiera również formuły językowe charakterystyczne dla podania, np.: *Zwracam się z prośbą*

o zatrudnienie mnie ..., *Dziękuję za rozpatrzenie mojej oferty*, *Z wyrazami szacunku* (Boniecka, Panasiuk, 2004: 87).

Życiorys jest użytkową formą wypowiedzi, w której przedstawia się chronologicznie fakty i daty dotyczące własnej osoby, które mogą się okazać atrakcyjne dla odbiorcy (zob. Boniecka, Panasiuk, 2000: 49). Dobór informacji w tym piśmie zależy od tego, do kogo i w jakim celu jest kierowane. Tekst życiorysu poprzedzony jest tytułem w postaci słowa ŻYCIORYS. W jego prawym górnym rogu można umieścić swoje zdjęcie, a standardowo składa się on z następujących elementów:

- nagłówek zawierającego dane personalne (tj. imię, nazwisko osoby, data i miejsce urodzenia) oraz dane kontaktowe (tj. adres zamieszkania, numer telefonu, adres poczty elektronicznej)²;
- informacji o wykształceniu (ukończone szkoły) i innych kwalifikacjach (np. kursy, stypendia);
- doświadczeń zawodowych;
- informacji dodatkowych (np.: cechy osobowości, zainteresowania, sposób spędzania wolnego czasu, umiejętności komputerowe, znajomość języków obcych, posiadane prawo jazdy);
- daty i miejsca sporządzenia pisma oraz własnoręcznego podpisu.

W życiorysie starający się o pracę nie ma możliwości szerszego omawiania żadnego z powyżej podanych elementów. W tym dokumencie nie ma miejsca ani na swobodę w wyrażaniu myśli, ani na podkreślanie swojej indywidualności. Cechy indywidualne można natomiast pokazać w wyżej przedstawionym liście motywacyjnym. Gatunek ten bowiem dopuszcza nadanie wypowiedzi charakteru osobistego, co pozwala starającemu się o pracę wyróżnić się spośród innych kandydatów, którzy mogą mieć podobne wykształcenie czy kwalifikacje (Wolańska, 2003: 320).

Obecnie życiorys ma najczęściej formę zblokowaną i pisany jest w układzie dwukolumnowym: jedna kolumna jest przeznaczona do zapisu wyodrębnianych dla tego gatunku kategorii znaczeniowych (semantycznych), ujętych niekiedy w przedziały czasu, a druga kolumna zawiera przyporządkowane tym kategoriom i datom informacje biograficzne, podawane w formie zawiadomień i równoważników zdań. Tu należy zaznaczyć, że przy wymienianiu etapów kształcenia stosuje się odwrotny porządek chronologiczny, tj. od ostatniej szkoły. Natomiast prezentacja doświadczeń zawodowych przebiega według zwykłego porządku chronologicznego. W ten sposób informacje powiązane są w ciąg przyczynowo-skutkowy, co zapewnia spójność semantyczną wypowiedzi (Boniecka, Panasiuk, 2000: 58, 69).

² Czasami autorzy życiorysów podają swój stan cywilny oraz dane rodziców. Informacje te dotyczą ich imion, zawodów oraz nazwiska panieńskiej matki.

Życiorys jest tekstem silnie nacechowany perswazyjnie, będącym rodzajem reklamy. Widać to w części poświęconej informacjom dodatkowym, kiedy kandydat przedstawia swoje cechy osobowości w postaci superlatywów. Są to najczęściej cechy pożądane w pracy, a nie jego cechy indywidualne. W życiorysie nie ma też informacji o porażkach i niepowodzeniach. Stwarzany jest w ten sposób nieco zakłamany wizerunek człowieka. Pod tym względem życiorys przypomina reklamę, hamuje inwencję językową, sugeruje potrzebę podawania specjalnych danych, w tym wyjątkowych uzdolnień. Chcąc sprostać oczekiwaniom potencjalnego pracodawcy, nadawca pisze tylko o swoich najlepszych stronach (Boniecka, Panasiuk, 2000: 64; Boniecka, Panasiuk, 2004: 82).

Obydwa dokumenty sporządza się na komputerze w formacie A4, chyba że w procesie rekrutacyjnym pismo kandydata będzie poddane ocenie grafologicznej.

5. Różnice kulturowe w dokumentach aplikacyjnych – część analityczna

5.1. Cel badania

Dzisiaj wiele ogłoszeń o pracę znajdziemy w internecie. Na interesujące oferty można wysłać aplikację, ponieważ niektóre firmy mają na swoich stronach internetowych specjalne formularze, do których należy wpisać wymagane dane. W pozostałych przypadkach trzeba napisać list motywacyjny (*Bewerbung*) i załączyć do niego pozostałe dokumenty aplikacyjne, w tym życiorys (*Lebenslauf*) (zob. np. Drummer, Boehnke, 2014: 47). Pisma te muszą być sporządzone z obowiązującymi normami językowymi³ i przyjętymi w danym kraju konwencjami społecznymi, ponieważ, jak już wspomniano, język jest istotnym elementem kultury, a charakterystyczne właściwości każdego języka naturalnego są nierozzerwalnie związane ze specyfiką kulturową wybranej społeczności.

Szczególnie widoczny jest wpływ kultury na słownictwo i wybrane schematy zachowań, tzw. skrypty konwersacyjne, gdyż są one związane z określoną historią danego narodu, jego doświadczeniami, obyczajami, tradycjami oraz przyzwyczajeniami (zob. Zawadzka, 2004: 186). Niedoskonałości w zakresie kompetencji międzykulturowej u osób uczących się języka obcego

³ Norma językowa jest zbiorem środków językowych (reguł gramatycznych, kolokacji, syntagm skonwencjonalizowanych, frazeologizmów) uznanych przez daną wspólnotę za poprawne. Norma językowa określa społeczną akceptację wypowiedzenia z punktu widzenia poprawności gramatycznej i leksykalnej niezależnie od kontekstu sytuacyjnego (Szulc, 1994: 154).

mogą być niekiedy brzemienne w skutki, dlatego też podjęto badania, których celem była próba odpowiedzi na następujące pytania:

1. Co jest przyczyną błędów językowych w pismach oficjalnych osób uczących się języka niemieckiego?
2. Jakie błędy językowe w interjęzyku⁴ piszących wywołuje niewiedza o różnych sposobach odzwierciedlania wybranych elementów rzeczywistości pozajęzykowej?
3. Jakie zakłócenia w przekazie informacji może spowodować nieznamość różnic kulturowych w dokumentach aplikacyjnych?

5.2. Grupa badawcza

W badaniu wzięły udział dwie grupy studentów lingwistyki stosowanej angielsko-niemieckiej studiów pierwszego stopnia UKW w Bydgoszczy składające z 57 osób – 29 osób w roku 2020-2021 i 28 osób w roku 2021-2022. Mimo iż teoretycznie wszyscy studenci według klasyfikacji ESOKJ (2003) reprezentowali poziom językowy B2/C1, to w każdej grupie były też osoby z niższym poziomem znajomości języka.

5.3. Metoda i narzędzie badawcze

W badaniu posłużono się metodą jakościową, ponieważ jest ona cenną pomocą w kontekście oceny umiejętności językowych osób uczących się języków obcych. Jak piszą Komorowska i Obidniak (2002: 30): „badania jakościowe są szczególnie odpowiednie dla nauczycieli chcących zrozumieć konkretne zjawisko lub przeanalizować problem napotkany w swojej pracy pedagogicznej”.

Do badania wykorzystano dwa wspomniane gatunki tekstów: list motywacyjny oraz życiorys. List motywacyjny studenci pisali podczas zajęć trwających 90 minut⁵, a życiorys jako pracę domową⁶. Pisanie obu pism zostało poprzedzone zajęciami praktycznymi, w trakcie których studenci poznawali m.in. układ i formę listu motywacyjnego oraz życiorysu w języku niemieckim, w tym kolejność rozmieszczenia poszczególnych elementów obu pism

⁴ Interjęzyk jest osobniczym systemem językowym (tzw. językiem przejściowym), który składa się z elementów języka ojczystego uczącego się, języka obcego i własnych cech przynależnych danej sobie (Selinker, 1972: 214).

⁵ Studenci dysponowali słownikami jedno- i dwujęzycznymi.

⁶ Przed napisaniem życiorysu badani musieli mieć czas na zebranie danych: świadectw ukończenia szkół, dyplomów, zaświadczeń o odbyciu kursów, szkoleń itp.

na arkuszu, ćwiczyli wzorce tekstowe, rozwijali umiejętność wyboru struktur językowych dla powstających tekstów odpowiednio do ich formy i funkcji, poznawali i utrwalali słownictwo ogólne oraz specjalistyczne występujące w pismach oficjalnych, przypominali sobie i powtarzali struktury gramatyczne typowe dla danego rodzaju tekstu, np. użycie nominalizacji czy stosowanie trybu przypuszczającego. Następnie prace były sprawdzane i oceniane pod względem: 1. treści i formy (organizacji tekstu); 2. bogactwa językowego; 3. poprawności językowej.

5.4. Opis i analiza danych

Przedmiotowe badanie jakościowe zostało przeprowadzone w semestrze zimowym 2020/2021 i 2021/2022 w ramach *Praktycznej nauki z języka niemieckiego – pisanie z ortografią*⁷. Analizie poddanych zostało 45 podań o pracę oraz 36 życiorysów.

Zawadzka (2000: 46) zwraca uwagę, że nieprawidłowości w realizacji kulturowym wywołują silniejszą irytację u rozmówców niż popełniane błędy gramatyczne. Dlatego do przedmiotowego badania wybrano teksty, w których wystąpiły błędy w zakresie poprawności językowej, wynikające z nieznamomości kultury kraju (-ów) języka docelowego⁸. Nie oceniam tu zatem poprawności formalno-gramatycznej tekstów. Dokumenty analizowano pod kątem prawidłowego użycia środków językowych charakterystycznych dla omawianych form wypowiedzi (pojedyncze leksemy, zwroty, wyrażenia, kolokacje) i orientacji w konwencjach kulturowych typowych dla pism oficjalnych. Błędy popełnione przez studentów przedstawiono w formie tabelarycznej opatrzonej komentarzem, zawierającej trzy kolumny: słowo/zwrot/wyrażenie – błąd – forma poprawna.

5.4.1. List motywacyjny (Bewerbung)

W czasie zajęć z pisania szczególny nacisk położono na związki językowo-kulturowe. Dlatego analizie w liście motywacyjnym zostały poddane następujące aspekty: orientacja w realiach danego obszaru językowego, tu w wiedzy o konwencjach społecznych obowiązujących w pisemnej korespondencji urzędowej w krajach niemieckiego obszaru językowego, a w szczegól-

⁷ W roku akademickim 2020/2021 z uwagi na sytuację pandemiczną, studenci pisali dokumenty na platformie MS Teams. W kolejnym roku badani oddawali prace podczas zajęć stacjonarnych.

⁸ Przytoczone przykłady zawierają powtarzające się błędy, które popełniali badani.

ności: sposób oznaczeń pocztowych w adresie, sposób zapisania daty, znajomość zasad etykiety językowej w formach grzecznościowych, znajomość typowego słownictwa charakterystycznego dla tego gatunku tekstu w języku niemieckim oraz znajomość różnic pomiędzy elementami leksykalnymi języka polskiego i niemieckiego w odmiennym w każdym z tych języków sposobie postrzegania otaczającej rzeczywistości i jej tła.

A. Pierwszym elementem w podaniu o pracę nacechowanym kulturowo jest skrót kraju w adresie przed kodem pocztowym:

SŁOWO/WYRAŻENIE	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>Polen (Polska)</i>	<i>P</i>	<i>PL</i>
<i>Deutschland (Niemcy)</i>	<i>DE</i>	<i>D</i>
<i>Österreich (Austria)</i>	<i>Ö</i>	<i>A</i>
<i>Conföderatio Helvetica, Schweiz (Szwajcaria)</i>	<i>SCH</i>	<i>CH</i>

Komentarz: Studenci często błędnie piszą: **P* na oznaczenie Polski, **DE* na oznaczenie Niemiec, **Ö* na oznaczenie Austrii lub **Sch* na Szwajcarii. W tym kontekście należy dopowiedzieć, iż muszą też wiedzieć, że kod pocztowy w Polsce składa się z pięciu cyfr rozdzielonych dywizem, np. 00-000, natomiast w Niemczech, Austrii i Szwajcarii nie ma takiego znaku w zapisie kodu pocztowego, a kod w tych dwóch ostatnich krajach składa się z czterech cyfr.

B. Ważnym elementem uwarunkowanym kulturowo jest data pisma, która w języku niemieckim nie posiada kombinacji pomiędzy cyframi arabskimi i rzymskimi, co jest możliwe w języku polskim. Nie można zatem po niemiecku zapisać terminu kalendarzowego jako np. *28 VI 2022*, poprawnie napiszemy: *28.06.2022* (zob. także Schmelz, 1998: 13). Należy o tym również pamiętać, kiedy w treści listu motywacyjnego podajemy datę, od kiedy możemy zacząć pracę.

JĘZYK POLSKI	JĘZYK NIEMIECKI
<i>28 VI 2022</i>	–
<i>28.06.2022</i>	<i>28.06.2022</i>

C. Kolejnym elementem są zwroty grzecznościowe powitalne.

Zwrot	Błąd	Forma poprawna
<i>Szanowni Państwo</i>	<i>Sehr geehrte Frauen und Herren</i>	<i>Sehr geehrte Damen und Herren</i>

Komentarz: Najczęściej w języku niemieckim stosujemy neutralną formę: *Sehr geehrte Damen und Herren (Szanowni Państwo)*, jeśli nie wiemy, kto będzie personalnie odbiorcą listu, lub *Sehr geehrte Frau .../Sehr geehrter Herr...*, gdy zwracamy się do

konkretnej osoby, np. *Sehr geehrte Frau Nowak, Sehr geehrter Herr Meier*. Zdarzało się jednak, pomimo licznych ćwiczeń, że studenci na III roku stosowali frazę **Sehr geehrte Frauen und Herren, (Frau – pani)*, ponieważ w języku polskim mówi się: *Szanowne Panie, szanowni Panowie*.

ZWROT	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>Szanowna Pani Anna Nowak</i>	<i>Sehr geehrte Frau Anna Nowak</i>	<i>Sehr geehrte Frau Nowak</i>

Komentarz: Pisząc do adresata *Sehr geehrte Frau (Szanowna Pani)...*, *Sehr geehrter Herr (Szanowny Panie)...*, należy wstawić tylko jego nazwisko. Niektórzy studenci wpisywali formę z imieniem, np. **Sehr geehrte Frau Anna Nowak*, co jest w takiej sytuacji niepoprawne. Aby nie popełnić błędu, trzeba rozumieć właściwie kulturę obcą i mentalność danego narodu, tu kulturę niemiecką i sposób postrzegania świata przez Niemców. W języku niemieckim nie podaje się bowiem imienia osoby, do której kierowany jest list oficjalny.

Zwrot grzecznościowy pożegnalny, najczęściej stosowany w języku niemieckim to *Mit freundlichen Grüßen*. Budzi on wiele wątpliwości studentów, ponieważ jego znaczenie zależy od charakteru listu i ma on w języku polskim kilka ekwiwalentów, o czym studenci zapominają: *Z poważaniem, Z wyrazami szacunku, Z serdecznymi pozdrowieniami, Łączę pozdrowienia, Serdecznie pozdrawiam*. Często bowiem pytają oni, dlaczego frazę *Serdecznie pozdrawiam* wpisuje się do listu formalnego, jakim jest podanie o pracę. Językowe formuły powitalne i pożegnalne należą do konwencji grzecznościowych⁹. Jak pisze Tomiczek (2005: 48, 50), w kontaktach z obcokrajowcami często istnieje niebezpieczeństwo popełnienia nietaktu przez osobę, która choć opanowała język obcy w stopniu wystarczającym do porozumiewania się, nie zna ona jednak zbyt dobrze reguł językowo-obyczajowych obowiązujących w innym kraju.

Wydawałoby się, że między Polakami i Niemcami, narodami należącymi od tysiąclecia do tej samej sfery kulturowej, różnice powinny być niewielkie lub w ogóle nie powinny istnieć. Przy daleko idącej wspólnocie kulturowej w zachowaniach Polaków i Niemców występują jednak duże rozbieżności. Trzeba uświadomić sobie, że zjawisko grzeczności językowej w kontaktach międzyludzkich należy do językowych i społecznych uniwersaliów, które w każdym społeczeństwie jest uwarunkowane innymi normami kulturowymi i językowymi (Tomiczek, 2005: 67).

⁹ Skrypty konwersacyjne, czyli formy rutynowe, określają reguły zachowań dotyczące, np. rozpoczęcia rozmowy czy jej zakończenia. Teoretycznie repertuary wartości kulturowych są takie same, ale inne są preferencje ich wyboru i sposoby wyrażania. Każda społeczność językowa rozwija własne schematy, niezbędne do wzajemnego zrozumienia i funkcjonowania w ramach danej grupy (Zawadzka, 2004: 186).

D. Każda społeczność językowa posiada własne specyficzne klasy pojęciowe, za pomocą których porządkuje doświadczany świat. Uwidacznia się to wtedy, gdy studenci w liście motywacyjnym chcą przedstawić np. swoje cechy charakteru czy osobowości, np.:

SŁOWO/WYRAŻENIE	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>elastyczność</i>	<i>Elastizität</i>	<i>Flexibilität</i>
<i>wytrwałość</i>	<i>Beharrlichkeit</i>	<i>Ausdauer</i>
<i>moje mocne strony</i>	<i>meine starken Seiten</i>	<i>meine Stärke(n)</i>

Komentarz: Jak wiadomo, język jest zespołem wzorów, które kształtują sposoby percypowania przez człowieka otaczającej rzeczywistości. To one wpływają na to, w jaki sposób ludzie językowo się zachowują. Pisał o tym Sapir (1978: 48), zwracając uwagę, że życie ludzi jest zawsze kształtowane poprzez język, który ukierunkowuje ich myślenie i jest przewodnikiem po rzeczywistości społecznej danego narodu i jego kulturze. *Elastizität* oznacza *elastyczność materiału, ruchów*, natomiast łatwość przystosowywania się do nowych warunków to w języku niemieckim *Flexibilität*. Wytrwałość w działaniu należy przetłumaczyć jako *Ausdauer*, a nie jako *Beharrlichkeit* (*upór, uporczywość*). *Meine starken Seiten* mogą być rozumiane jako *strona, bok, kartka w książce*. Piszą o swoich zaletach, należy użyć frazy *meine Stärke(n)*.

SŁOWO/WYRAŻENIE	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>wiedza w zakresie</i>	<i>Wissen im Bereich</i>	<i>Kenntnisse im Bereich</i>
<i>predyspozycje</i>	<i>Prädispositionen</i>	<i>Fähigkeiten</i>

Komentarz: Jeżeli badani piszą, że dysponują wiedzą w jakimś zakresie, to muszą to wyrazić jako *Ich verfüge über Kenntnisse im Bereich*, a nie **Wissen im Bereich*, ponieważ, jak podkreśla Andrzejewski (1989: 160), przez dane słowo każdy naród rozumie inne treści, dostrzega inny aspekt rzeczywistości, wywołuje odmienne skojarzenia. Dlatego np. ma się również *predyspozycje do czegoś*, czyli *Fähigkeiten*, a nie **Prädispositionen*, które są wrodzoną skłonnością do określonej choroby.

ZWROT	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>możliwość awansu</i>	<i>Steigerungsmöglichkeiten</i>	<i>Aufstiegsmöglichkeiten</i>

Komentarz: Jeśli student podaje, że *chciałby zmienić pracę z uwagi na brak możliwości awansu* **Ich möchte meine Arbeit wechseln, weil es hier keine Steigerungsmöglichkeiten gibt*, to poprawna forma brzmi *Aufstiegsmöglichkeiten* (*Aufstieg – awans*). *Steigerung* oznacza natomiast *zwiększenie, wzmożenie, wzrost oraz stopniowanie w gramatyce*.

WYRAŻENIE/ZWROT	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>presja czasu</i>	<i>Pression der Zeit</i>	<i>Termindruck</i>
<i>praca na etacie</i>	<i>Arbeit auf dem Etat</i>	<i>np. eine Vollzeitstelle haben</i>

WYRAŻENIE/ZWROT	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>termin zatrudnienia</i>	<i>Termin des Arbeitsbeginns, Termin des Anfangs der Arbeit</i>	<i>Eintrittstermin</i>
<i>oczekiwania płacowe</i>	<i>Lohnerwartungen, Zahlungserwartungen</i>	<i>Gehaltsvorstellung</i>
<i>zdobyć doświadczenie</i>	<i>Erfahrungen erreichen</i>	<i>Erfahrungen sammeln/machen</i>

Komentarz: Kiedy ktoś pisze, że nauczył się pracować pod presją czasu, to powinien to wyrazić np. w postaci zdania *Ich habe gelernt, unter Termindruck zu arbeiten*, a nie dosłownie tłumaczyć polski zwrot na język niemiecki **Ich habe gelernt unter der Pression der Zeit zu arbeiten*.

Praca na etacie to nie jest **Arbeit auf dem Etat*. W języku fachowym powiemy i napiszemy: *ganztags arbeiten, eine Vollzeitstelle haben, eine Arbeitsstelle haben, einen Fulltime-Job haben, eine volle Stelle haben*. *Etat* jest określeniem budżetu krajowego, gminnego lub domowego.

Termin rozpoczęcia pracy w języku niemieckim należy podać jako *Eintrittstermin*, a nie jak dosłownie tłumaczą studenci z języka ojczystego **Termin des Arbeitsbeginns* lub **Termin des Anfangs der Arbeit*. *Oczekiwania płacowe* to *Gehaltsvorstellung*, a nie **Lohnerwartungen* czy **Zahlungserwartungen*, które można spotkać w listach motywacyjnych piszących, którzy nie sprawdzają znaczeń ekwiwalentów podawanych w słownikach dwujęzycznych, nawet tych internetowych (*płaca – Lohn, Gehalt, Zahlung*¹⁰).

Dochodzą do tego błędy leksykalne w zakresie kolokacji, np. **Die Stelle erlaubt mir, entsprechende Erfahrungen zu erreichen* zamiast *Erfahrungen sammeln/machen*.

Każdy język ma swoje środki, aby pisać o rzeczywistości pozajęzykowej, przy czym nie muszą one być analogiczne do środków innego języka (zob. Szymczak-Rozlach, 2017: 265). Istnieje ścisła zależność między życiem społeczeństwa a słownictwem, jakim dane społeczeństwo się posługuje (zob. Wierzbicka, 2007: 16, 21). Znaczenia poszczególnych jednostek leksykalnych często odzwierciedlają i przekazują określony sposób myślenia charakterystyczny dla danej społeczności kulturowej, są one równocześnie kluczem do kultury tej wspólnoty językowej dla tych, którzy próbują ją poznać i zrozumieć.

E. List kończymy wyrażeniem gotowości do rozmowy kwalifikacyjnej (zob.

Wzory listów i pism niemieckich. Poradnik oraz słownik, 2014: 21), np.:

- *Über eine Einladung zum Vorstellungsgespräch würde ich mich freuen.*

¹⁰ <https://pl.pons.com> [DW 02.06.2022]

- *Ich würde mich freuen, wenn Sie mich zu einem Vorstellungsgespräch einladen.*
- *Über die Gelegenheit zu einem persönlichen Gespräch würde ich mich sehr freuen.*

WYRAŻENIE	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>rozmowa kwalifikacyjna</i>	<i>Qualifikationsgespräch</i>	<i>Vorstellungsgespräch</i>

Komentarz: W tym kontekście należy wspomnieć, że rozmowa kwalifikacyjna jest w języku niemieckim „rozmową, w której się przedstawiamy” – *Vorstellungsgespräch*, a nie jak dosłownie tłumaczą studenci **Qualifikationsgespräch*, przez co tworzą kalki językowe będące efektem nieznamomości innej rzeczywistości pozajęzykowej.

Podsumowując, przytoczone przykłady błędów językowych, tu leksykalnych, świadczą o tym, że badanym brakuje jeszcze doświadczenia semantycznego, które pozwoliłoby im poprawnie zwerbalizować odniesienia do wybranych wycinków niemieckiej rzeczywistości pozajęzykowej. Błędy w interjęzyku studentów wynikają z nieznamomości zakresów znaczeniowych jednostek podsystemu leksykalnego wywołanych różnicami w przedstawianiu otaczającego świata w języku polskim i w niemieckim. Nieznamomość obcego tła kulturowego powoduje, iż studenci interpretują kulturę krajów niemieckiego obszaru językowego z własnej perspektywy, a to prosta droga do niezamierzonych nieporozumień międzykulturowych (zob. np. Bolten, 2006: 41, 47). Użycie niewłaściwych zwrotów w listach motywacyjnych może bowiem wywołać wrażenie nieuprzejmości, obrazić adresata, narazić autora na śmieszność czy też wzbudzić niepotrzebne zdziwienie odbiorcy.

W komunikacji międzykulturowej chodzi o to, aby doszło do skutecznej interakcji pomiędzy przedstawicielami różnych kultur. Tego typu komunikacja opiera się na różnicach norm, obyczajów, wzorów myślenia czy np. postępowania między ludźmi. Komunikując się w języku obcym, nadawca musi mieć świadomość różnic między kulturami, gdyż to pozwala mu uniknąć nieporozumień oraz błędów językowych (Garlacz-Sobczyk, 2013: 61).

5.4.2. Życiorys (Lebenslauf)

Aby doskonalić kompetencje językowe, poszerzać i utrwalać wiedzę obejmującą inne sposoby werbalizacji wybranych wycinków rzeczywistości pozajęzykowej, studenci pisali w ramach pracy domowej swoje życiorysy w języku niemieckim. Podczas analizy dokumentów skupiono się m.in. na sposobie zapisu nazw osobowych, tłumaczeniu nazw instytucji, przekazaniu informacji o możliwości kontaktu przez telefon komórkowy, a także na ocenie elemen-

tów leksykalnych, tj. praktycznej znajomości słownictwa ogólnego i fachowego, w tym typowych sformułowań charakterystycznych dla gatunku tekstu jakim jest życiorys, np.: *stan cywilny, z domu, znajomość języków obcych, prawo jazdy*.

A. Specyficznym elementem zdeterminowanym kulturowo w życiorysie są imiona własne (zob. Hejwowski, 2004: 85). Jak można zauważyć, niektórzy studenci mieli skłonność do tłumaczenia polskich imion na język niemiecki i w ten sposób np. z Łukasza powstaje *Lukas*, z *Marka* – *Markus*, z *Agaty* – *Agatha*, a z *Katarzyny* – *Kathrin*. Nie wolno tego robić, zwłaszcza w korespondencji oficjalnej. Dotyczy to również sposobu zapisywania imion, np. polskiego *Aleksandra* należy zapisać jako *Aleksander* a nie w wersji niemieckiej *Alexander*. Zawsze trzeba podawać imię i nazwisko w oryginalnej pisowni, jaka jest w dowodzie osobistym czy paszporcie (zob. Schmelz, 1998: 16–17).

B. Kolejna różnica dotyczy informacji o numerze telefonu komórkowego, pod którym jesteśmy osiągalni:

SŁOWO	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>telefon komórkowy</i>	<i>Handy</i>	<i>Mobil</i>

Komentarz: Po niemiecku napiszemy: *Mobil: +48 (0) 000 000 000*, a nie **Handy +48 (0) 000 000 000*. *Handy* w krajach niemieckojęzycznych jest określeniem telefonu bezprzewodowego.

C. Istotne są również obywatelstwo, stan cywilny oraz pochodzenie.

SŁOWO	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>Obywatelstwo</i>	<i>Bürgerschaft</i>	<i>Staatsangehörigkeit</i>

Komentarz: Podając obywatelstwo, używamy terminu *Staatsangehörigkeit*: Polnisch, nie zaś **Bürgerschaft*, które oznacza mieszkańców jakiegoś miasta lub ogół obywateli. W tym przypadku dwu znaczeniom w języku niemieckim odpowiada tylko jeden leksem w języku polskim: *obywatelstwo* – *Bürgerschaft, Staatsangehörigkeit*. Każdy język formułuje we właściwy sobie sposób myśli swoich użytkowników. Dlatego jeden język może unifikować rzeczywistość za pomocą jednej jednostki leksykalnej, a drugi za pomocą kilku, co potwierdzają również poniższe przykłady.

WYRAŻENIE	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>stan cywilny</i>	<i>Zivilzustand</i>	<i>Familienstand</i>

Komentarz: Niektórzy pracodawcy wymagają, aby uwzględnić w życiorysie stan cywilny, który w języku niemieckim brzmi *Familienstand* a nie **Zivilzustand*, jak błędnie

pisali studenci. Ponieważ ten sam fragment rzeczywistości może być różnie dzielony między leksemy w poszczególnych językach (zob. Grzegorzczkowska, 1999: 43), pojawiają się także błędy przy podawaniu rodzaju stanu:

SŁOWO	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>żonaty, zamężna</i>	<i>geheiratet</i>	<i>verheiratet</i>
<i>panna</i>	<i>Jungfrau, Fräulein</i>	<i>ledig</i>
<i>kawaler</i>	<i>Junggeselle, Kavalier</i>	<i>ledig</i>
<i>wolny</i>	<i>frei</i>	<i>ledig</i>

Komentarz: Elementy zewnętrznego świata w różny sposób pod względem pojęciowym ulegają werbalizacji, czyli przekształcaniu się w słowa (Doroszewski, 1982: 108). Jeden leksem może bowiem leksykalizować znaczenia, które nie są wyodrębniane w innym języku, inaczej kategoryzującym dany fragment rzeczywistości. Dlatego np. trzem polskim leksemom *panna*, *kawaler*, *wolny* odpowiada w języku niemieckim tylko jeden ekwiwalent – *ledig*.

WYRAŻENIE	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>z domu</i>	<i>aus dem Hause, Mädchenname</i>	<i>geborene</i>

Komentarz: Przy danych dotyczących rodziców, niektórzy kandydaci o pracę podają „nazwisko panięskie” matki, które po niemieckim brzmi *Mädchenname*. Jednak w dokumentach, kiedy piszemy np. *Anna Nowak z domu Kowalska*, trzeba użyć wyrażenia *Anna Nowak geb. Kowalska (Anna Nowak geborene Kowalska)*, o czym nie wszyscy studenci pamiętają, pomimo wyjaśnień, i wstawiają frazę **Anna Nowak Mädchenname Kowalska*. Zdarzały się również pojedyncze przypadki z wyrażeniem **Anna Nowak aus dem Hause Kowalska*.

D. Warto zwrócić również uwagę na aspekt wykształcenia, w tym posiadanych kompetencji.

WYRAŻENIE	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>Liceum Ogólnokształcące im. Adam Mickiewicza</i>	<i>Lyzeum von Adam Mickiewicz, Lyzeum namens Adam Mickiewicz</i>	np. <i>Adam-Mickiewicz-Lyzeum</i>
<i>studia stacjonarne</i>	<i>stationäres Studium</i>	<i>Direktstudium</i>
<i>Wydział Humanistyczny</i>	<i>Humanistische Abteilung, Humanistische Fakultät</i>	<i>Geisteswissenschaftliche Fakultät</i>

Komentarz: Podając wykształcenie, wpisujemy ukończone szkoły, które po niemiecku należy zapisać z łącznikiem, np. *Liceum Ogólnokształcące im. Adam Mickiewicza* jako *Adam-Mickiewicz-Lyzeum* lub z cudzysłowem *Allgemeinbildendes Lyzeum „Adam Mickiewicz”*, a nie jak pisali studenci **Lyzeum von Adam Mickiewicz* lub dosłownie tłumaczyli z języka polskiego **Lyzeum namens Adam Mickiewicz*. *Studia stacjonarne*

natomiast to nie **stationäres Studium*, lecz *Direktstudium*, a Wydział Humanistyczny należy przetłumaczyć jako *Geisteswissenschaftliche Fakultät*, a nie jako **Humanistische Abteilung* lub **Humanistische Fakultät*.

WYRAŻENIE	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>w mowie i w piśmie</i>	<i>in Sprache und Schrift, in Wort und Sprache, in Rede und Schreiben</i>	<i>in Wort und Schrift</i>
<i>znajomość języka angielskiego</i>	<i>Kenntniss der englischen Sprache</i>	<i>Englischkenntnisse</i>
<i>znajomość MS-Office</i>	<i>Kenntnis des MS-Office</i>	<i>MS-Office Kenntnisse</i>

Komentarz: Niezbędne w życiorysie jest wyszczególnienie posiadanych umiejętności, jak np.: znajomość języków obcych, znajomość obsługi komputera czy zawarcie informacji o posiadanym prawie jazdy. Kiedy chcemy napisać, że nasza znajomość języków obcych jest biegła (bardzo dobra, dobra) *w mowie i w piśmie*, użyjemy wyrażenia *fließend (sehr gut, gut) in Wort und Schrift*, nie zaś **fließend in Sprache und Schrift, *fließend in Wort und Sprache, *fließend in Rede und Schreiben* (mowa – *Sprache, Rede*; pismo – *Schrift, Schreiben*). Ponadto *znajomość* danego języka po niemiecku należy wyrazić w liczbie mnogiej jako wyraz złożony, a nie w pojedynczej, jak w języku polskim, np. *Englischkenntnisse* – **Kenntniss der englischen Sprache*. Tak samo jest, kiedy piszemy o swojej umiejętności obsługi komputera. Mówimy wtedy, że mamy *PC-Kenntnisse/EDV-Kenntnisse, MS-Office Kenntnisse*, a nie **Ich besitze die Kenntnis des MS-Office*.

WYRAŻENIE	BŁĄD	FORMA POPRAWNA
<i>prawo jazdy kategorii B</i>	<i>Fahrerlaubnis der Kategorie B, Führerschein der Kategorie B</i>	<i>Fahrerlaubnis der Klasse B/der Klasse II</i>

Komentarz: Najpopularniejszą kategorią prawa jazdy w Polsce jest *kategoria B*, obejmująca samochody osobowe. W Niemczech jej odpowiednikiem jest *Fahrerlaubnis der Klasse B/der Klasse II/der Führerschein der Klasse 2*. W życiorysach wielu studentów można jednak spotkać wyrażenia **Fahrerlaubnis der Kategorie B/*Führerschein der Kategorie B*. Różnica między formą polską a niemiecką wynika z tego, iż każdy naród w odmienny sposób językowo ujmuje ten rodzaj dokumentu.

W życiorysach błędy leksykalne wystąpiły w postaci kalk językowych, które są dosłownym tłumaczeniem wybranych elementów z jednego języka na drugi. Studenci tłumacząc je, przenosili formy i znaczenie z języka polskiego i polskiej kultury na język niemiecki i niemiecką kulturę. Błędy leksykalne były też efektem różnic semantycznych między elementami leksykalnymi języka polskiego i niemieckiego w odmiennym w każdym z nich sposobie postrzegania rzeczywistości, interpretowania i nazywania

występujących w niej osób, rzeczy czy zjawisk. Odnoszą się one bowiem do realiów społeczno-kulturowych i wynikających z nich np. sposobów życia czy przyjętych zwyczajów.

Przyczynę błędów językowych w pismach aplikacyjnych można wytłumaczyć również koncepcją kontrastywną Friesa (1945) i Lado (1957). Badacze ci wyszli z założenia, że uczący się przenoszą reakcje wykształcone w języku ojczystym na obcy, ponieważ według nich proces jego opanowywania zachodzi na bazie języka pierwszego ucznia, który wpływa na strukturę nowego systemu. Jeżeli uczący się ma wątpliwości, sięga do swojego języka ojczystego i przenosi wykształcone na jego podstawie nawyki do języka obcego, co prowadzi do transferu językowego. Jeśli pomiędzy językiem ojczystym uczącego się a językiem obcym występują różnice w nazywaniu otaczającej rzeczywistości, wówczas należy spodziewać się trudności i negatywnego transferu (interferencji językowej) prowadzącego do błędów językowych (zob. Bawej, 2008: 12–13).

Zachowanie językowe jest silnie zrytualizowane i uwarunkowane kulturowo. Często osoby uczące się języka wszystko co obce, także zachowanie językowe, percypują w kategoriach własnych doświadczeń i własnej kultury. Informacje odnoszące się do otaczającego je świata przetwarzają na podstawie wytworzonych w ramach swojej kultury odzwierciedlających ją schematów (Zawadzka, 2000: 459). Dzięki jednak, co podkreśla Szkutnik (2000: 35–36), systematycznym ćwiczeniom studenci uczący się języka obcego w pewnym momencie zaczynają dokonywać swojego rodzaju relatywizacji oglądu świata, zaczną rozumieć, że świat nie musi być zbudowany według zasad ich języka ojczystego. Taka świadomość jest cennym elementem edukacji ogólnej i krokiem w kierunku większej dojrzałości językowej.

6. Uwagi końcowe

Pomimo pewnych ograniczeń przedstawionego powyżej badania jakościowego, tj. małej liczby badanych, dwóch tylko rodzajów tekstów, mam nadzieję, że stanie się ono wartościowym przyczynkiem dla rozwijania sprawności pisanego wśród studentów uczących się języka niemieckiego.

Błędy i nieprawidłowości w zakresie kompetencji międzykulturowej uświadomiły studentom, że poznawana przez nich rzeczywistość językowa i pozajęzykowa nie zawsze jest analogiczna do ich własnej. Formy niezgodne z konwencjami obowiązującymi w pismach oficjalnych czy błędy leksykalne, które pojawiły się w listach motywacyjnych i życiorysach, spowodowane były tym, że nie znali oni jeszcze zbyt dobrze uwarunkowanych kulturowo różnic w przedstawianiu innej niż polska rzeczywistość. Z uwagi na brak dostatecznej

znajomości tła kulturowego krajów niemieckiego obszaru językowego utrwalonego w strukturze podsystemu leksykalnego i pragmatycznego, ich uchybienia były najczęściej spowodowane dosłownym tłumaczeniem z języka polskiego wyrazów czy grup wyrazów na język niemiecki (kalki językowe). Ponieważ między językiem polskim a niemieckim następuje odmienna kategoryzacja otaczającego nas świata spowodowana specyfiką kulturową, wystąpiło zjawisko negatywnego wpływu języka ojczystego (interferencja językowa).

Tworzenie tekstów autentycznych (o sobie), jest rodzajem aktywności, która sprzyja zaangażowaniu studentów w proces pisania. Sporządzając swoje prace, muszą jednak cały czas mieć świadomość różnic kulturowych. Dlatego w ramach przedmiotu *Praktyczna nauka języka niemieckiego – pisanie z ortografią* należy uwrażliwiać studentów na różnice leksykalne i kulturowe pomiędzy językiem polskim a niemieckim, np.: poprzez wspólną eksplikację występujących w dokumentach aplikacyjnych wyrażań, zwrotów, tłumaczenie ich na język niemiecki czy porównywanie wybranych jednostek leksykalnych w obu językach. W ten sposób uwzględniamy również doświadczenie uczących się w zakresie ich języka ojczystego oraz ich własnej kultury, w której się wychowali, i w której na co dzień funkcjonują.

Znajomość właściwych ekwiwalentów leksykalnych w danym języku czy obowiązujących w wybranym kraju odmiennych konwencji społeczno-kulturowych jest niezbędna w procesie komunikacji uczestników pochodzących z różnych kręgów kulturowych, aby mogli oni sporządzać rzeczowe, zrozumiałe i precyzyjne teksty. Dlatego też proces glottodydaktyczny na wszystkich etapach nauki musi mieć dwie strony: językową i kulturową. Tę drugą trzeba mocno dowartościować, bo jak zauważa Myczko (2005: 30), zapoznavanie studentów z systemem wiedzy na temat kultury kraju lub krajów, których języka się uczą, jest niestety zazwyczaj wybiórcze i związane z celami pragmatycznymi kształcenia językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Altmayer C. (2017), *Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF - Unterricht?* (w:) Haase P., Höller M. (Hrsg.) „Kulturelles Lernen im DaF/ DaZ-Unterricht Paradigmenwechsel in der Landeskunde“, Band 96, Materialien Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universität Göttingen, s. 3-22.
- Andrzejewski B. (1989), *Wilhelm von Humboldt*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Banach B. (2003), *Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 3–15.
- Bandura E. (2000), *Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego*, (w:) Komorowska H. (red.), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: KODRUK, s. 55–68.

- Bawej I. (2008), *Błąd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych. Poradnik metodyczny dla dydaktyków języka niemieckiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bolten J. (2006), *Interkulturowa kompetencja*. Przekład i wprowadzenie Bolesław Andrzejewski. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Boniecka B., Panasiuk J. (2000), *Przełamywanie paradygmatu gatunkowo-stylistycznego tekstu życiorysu*, (w:) Ostaszewska D. (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*. T. I, *Mowy piękno wielorakie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 47-73.
- Boniecka B., Panasiuk J. (2004), *By wyjść poza standard (życiorys, podanie a list motywacyjny)*, (w:) Ostaszewska D. (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*. T. II, *Tekst a gatunek*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 75-92.
- Brunzel P. (2002), *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Burszta W. J. (1998), *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Deutscher G. (2010), *Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht?* Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer. München: C.H. Beck.
- Doroszewski W. (1982), *Język, myślenie, działanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Drummer A., Boehnke R. (2014), *Nowoczesna korespondencja biznesowa po niemiecku. Moderne Businesskorrespondenz auf Deutsch*. Warszawa: Poltext.
- Eichinger L.M. (1989), *Von Leuten, die nicht bis drei zählen können*. „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache”, nr 15, s. 30–49.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: CODN.
- Fries Ch.C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grzegorzczkova R. (1999), *Pojęcie językowego obrazu świata*, (w:) Bartmiński J. (red.), *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 39–46.
- Grzegorzczkova R. (2007), *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Guz M. (2012), *Językowy obraz świata u wybranych przedstawicieli lingwistyki niemieckiej, amerykańskiej i polskiej*. Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Hejwowski K. (2004), *Kognitywno-komunikatywna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heringer H. J. (2007), *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Kadrič M., Kaindl K., Kaiser-Cookie M. (2010), *Translatorische Methodik*. Wien: Facultas Verlag und Buchhandels AG.
- Knapp K. (2004), *Interkulturelle Kommunikation*, (w:) Knapp K (red.), *Angewandte Linguistik – Ein Lehrbuch*. Tübingen: Narr, s. 409–430.

- Komorowska H., Obidniak, D. (2002), *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulczycka L. (2007), *Jak napisać najlepsze CV i list motywacyjny?* Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
- Lado R. (1957), *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Müller-Funk W. (2008), *Die Kultur und ihre Narrative Eine Einführung*. Wien: Springer-Verlag.
- Myczko K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, (w:) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturalna i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, s. 27–35.
- Sambor M. (2005), *Wpływ czynników kulturowych na pisemny dyskurs perswazyjny. Studium porównawcze listów motywacyjnych pisanych w języku angielskim przez Francuzów, Niemców i Polaków*, (w:) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturalna i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, s. 187–197.
- Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Tłum. B. Stanosz, R. Zimand. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schmelz M. (1998), *Deutsch schreiben*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Selinker L. (1972), *Interlanguage*. „IRAL”, nr 10, s. 209–230.
- Siek-Piskozub T. (2016), *Kompetencja międzykulturowa – koncepcje i wyzwania*. „Neofilolog”, nr 46/2, s. 137–151.
- Słownik wyrazów obcych*. (1980). Tokarski J. (red.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szkutnik L. (2000), *Nauka gramatyki jako przyswajanie nowego sposobu oglądu rzeczywistości*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 17, s. 35–37.
- Szulc A. (1994), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak-Rozlach M. (2017), *Wybrane problemy translacyjne w tekstach cywilnoprawnych (konfrontacja słowacko-polska)*, (w:) Lubocho-Kruglik J., Małyś O. (red.), *Przestrzenie przekładu 2*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 259–267.
- Tokarski R. (2004), *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tomiczek E. (2005), *Grzeczność nasza i niemiecka*, (w:) Marcjanik M. (red.), *Grzeczność nasza i obca*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, s. 43–68.
- Volkman L. (2002), *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*, (w:) Volkman L., Stierstorfer K., Gehring W. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 7–47.
- Weiss D.M. (1996), *Beeinflussung der Wahrnehmung durch Zweisprachigkeit*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Wędrzychowicz K. (2018), *Analiza wybranych podręczników do nauki specjalistycznego języka niemieckiego z zakresu zarządzania*, (w:) Grygiel M., Rzepecka, M., Więclawska E. (red.), *Komunikacja specjalistyczna w edukacji, translatoryce i językoznawstwie*. Specialist Communication in Education,

- Translation and Linguistics. Tom 2/Volume 2. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 111–125.
- Wierzbicka A. (1991), *Uniwersalne pojęcia i ich konfiguracja w różnych kulturach*. „Etnolingwistyka”, t. 4, s. 7–40.
- Wierzbicka A. (2007), *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Tłum. I. Duraj-Nowosielska. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wilczyńska W. (2005), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej*, (w:) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, s. 15–26.
- Wolańska E. (2003), *List motywacyjny*, (w:) Bańkowska E., Mikołajczuk A. (red.), *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Warszawa: Książka i Wiedza, s. 319–329.
- Wysoczański, W. (2005), *Językowy obraz świata w porównaniach zleksykalizowanych. Na materiale wybranych języków*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wzory listów i pism niemieckich. Poradnik oraz słownik*. (2014), Pomysł serii i opracowanie strony polskiej Jacek Gordon. Warszawa: Wydawnictwo „KRAM”.
- Zawadzka E. (2000), *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, (w:) Kielar B. (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Warszawa: Graf-Punkt, s. 451–465.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żydek-Bednarczuk U. (2012), *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), s. 19–30.

NETOGRAFIA

- Eberhardt J.-O. (2008), *Interkulturelle Kompetenz bei Französischlernern. Eine explorative Studie mit Schülern der Jahrgangsstufe 10*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr 19: 2, s. 273-296. Online: ZFF-2-2008-Eberhardt.pdf [DW 16.02.2023].
- Eichinger L. M. (2004), *Sprache und Kultur*. Online: Eichinger_Sprache_Kultur_2004.Pdf. [DW 17.02.2023].
- Fantini Alvino E. (2009), *Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools*, (w:) Deardorff D. K. (red.) *The SAGE Handbuch of Intercultural Competence*. Thousand Oaks (CA): Sage, s. 456-476. Online: <https://dx.doi.org/10.4135/9781071872987> [DW 16.02.2023].
- Földes C. (2021), *Das Beziehungsgeflecht zwischen Sprache und Kultur: Forschungsrückblick, Zugänge und Beschreibungstendenzen*. „Glottology”, nr 12(1), s. 9-46. Online: <https://doi.org/10.1515/glot-2020-2014> [DW 17.02.2023].
- Garlacz-Sobczyk K. (2013), *Zakłócenia w polsko-niemieckiej komunikacji biznesowej*. Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski. Pdf. [DW 27.05.2022].
- Göbel K. (2019), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, (w:) Beuter K., Hlukhovyh A., Bauer B., Lindner K., Vogt S. (red.), *Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht*. Bamberg: University of

- Bamberg Press. Online: <http://dx.doi.org/10.20378/irbo-55569>, s. 51-77. [DW 18.02.2023].
<https://pl.pons.com> [DW 02.06.2022].
- Karstedt von L. (2004), *Sprache und Kultur. Eine Geschichte der deutschsprachigen Ethnolinguistik*. Online: Karstedt_Sprache_und_Kultur.pdf. [DW 17.02.2023].
- Plikat J. (2017), *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Berlin: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. via free access [DW 16.02.2023].
- Rieger V. (2018), *Kultur und Innovationen*. Beiträge zur empirischen Marketing- und Vertriebsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23335-8_2 [DW 16.02.2023].

Received: 02.09.2022

Revised: 06.01.2023

Halina Chmiel-Bożek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID: 0000-0003-4580-0485

halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl

Place de la langue première et des approches plurielles dans les manuels de FLE du niveau secondaire en Pologne

The Place of the First Language and Pluralistic Approaches in French Textbooks for High Schools in Poland

The Council of Europe has been promoting pluralistic approaches for more than 20 years, considering them as an effective tool for the development of plurilingual competence, regarded as indispensable in multilingual Europe. The aim of the article is to determine the place of the first language and pluralistic approaches in the latest (published after 2018) French textbooks for high schools. The analysis shows that elements characteristic of pluralistic approaches are present in varying degrees in the textbooks analysed, both at the textual and paratextual level. Textbook authors use pluralistic approaches in a variety of ways, for example by referencing the knowledge of Polish, English as well as non-verbal language.

Keywords: pluralistic approaches, first language, French textbooks, text, paratext

Słowa kluczowe: podejścia pluralistyczne, język pierwszy, podręczniki do nauki języka francuskiego, tekst, paratekst



1. Introduction

Les manuels scolaires, y compris les manuels de langues étrangères, remplissent des rôles divers dans le processus éducatif. « Le manuel répond aux démarches d'une époque, il est à la fois révélateur de tensions et l'objet de l'étude d'une langue, il suppose un discours polyphonique. C'est l'écho d'une époque culturelle », écrit Ortansa Dumitrescu (2019 : 9). Le contenu du manuel a un impact considérable sur la pratique des enseignants. Anna Schröder-Sura et Silvia Melo-Pfeifer énoncent que « le manuel de langue est souvent compris par l'enseignant comme une référence pour assurer la richesse de la classe de langue et la variété des stratégies » (Schröder-Sura, Melo-Pfeifer, 2017: 90), il peut « contribuer à l'introduction de nouvelles façons de travailler en classe », « aider à la vulgarisation de nouveaux concepts et approches pédagogiques » (91). Selon Monika Kusiak-Pisowacka, les enseignants se sentent obligés d'accepter à la fois le contenu ainsi que l'ordre dans lequel ce contenu est donné dans les manuels (Kusiak-Pisowacka, 2015 : 67).

Schröder-Sura et Melo-Pfeifer remarquent que, à la suite de la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les manuels de langues étrangères utilisés en Allemagne « ont rapidement adopté les échelles de progressions de ce document (...), mais il n'en a pas été de même pour l'éducation au plurilinguisme et au pluriculturalisme que le CECR prône également » (Schröder-Sura, Melo-Pfeifer, 2017: 90). En Pologne, la situation est semblable. Comme l'écrit Radosław Kucharczyk, bien que l'approche actionnelle reconnaisse la légitimité d'exploiter des répertoires plurilingues et d'avoir recours aux approches plurielles, cette conception semble être souvent négligée dans les études en didactique de langues et est très rarement exploitée dans la pratique scolaire (Kucharczyk, 2018 : 57). Force est de constater que les manuels de FLE en vigueur en Pologne au tournant des XX^e et XXI^e siècles, adressés à un public international, étaient rédigés à 100 % en français et cela, comme le constate Halina Widła, pour une raison « banale et tout à fait commerciale » (Widła, 2018 : 61). Le travail avec un manuel où tout recours à une autre langue que celle enseignée est banni, a dû favoriser l'impression qu'une leçon de français idéale n'exigeait que l'emploi du français.

En 2018, le ministère de l'Éducation nationale a introduit en Pologne un nouveau curriculum d'enseignement auquel on a joint une nouvelle liste de manuels, y compris des manuels de FLE, autorisés pour les apprenants des écoles secondaires. Nous pensons donc qu'il est temps de revisiter la présence des recours aux approches plurielles, y compris à la langue première, dans les manuels de FLE en vigueur au niveau secondaire dans notre

pays. Dans le présent article, nous aimerions donc présenter les résultats de l'analyse de ces 15 manuels, édités après 2018, des séries suivantes : *C'est parti ! 1*, *En Action !*, *Exploits*, *#La Classe* et *Texto*¹. Nous espérons que cette démarche nous permettra de mesurer la façon dont la langue première et les approches plurielles sont actuellement présentes dans ces outils et de définir les tendances actuelles (cf. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010 : 58) relatives à la place des langues autres que celle enseignée dans le matériel didactique analysé. Notre recherche portera sur les questions suivantes : est-ce qu'on a recours, dans les manuels récents, à la langue première et aux approches plurielles ? Dans quelle partie des manuels analysés (au niveau du texte ou du paratexte) exploite-t-on la langue première et les approches plurielles ? Quel type d'approches plurielles est dominant dans les manuels analysés ? Y a-t-il des manuels où les approches plurielles sont plus mises en avant ?

2. De l'habitus monolingue vers les approches plurielles des langues et des cultures

Le rôle de la langue maternelle lors de l'appropriation de la langue seconde a été discuté à de nombreuses reprises car, comme le constate Véronique Castellotti, on peut « tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère », considérant que la langue première « fait obstacle (...) à l'appropriation d'une langue étrangère » ou, à l'inverse, on peut « s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère » (Castellotti, 2001 : 7). Selon Michel Candelier, les méthodes structurales et communicatives ont valorisé en particulier les « approches singulières » où « toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement » (Candelier et al., 2012 : 6). Anna Schröder-Sura et Silvia Melo-Pfeifer partagent cet avis. Elles rappellent que « tous les courants méthodologiques postérieurs à la méthode grammaire-traduction ont promu le monolinguisme de la classe de LE, de façon plus ou moins stable » (Schröder-Sura, Melo-Pfeifer, 2017: 91). En Pologne, Hanna Komorowska a préconisé de toujours réfléchir sur la nécessité d'employer la langue première en classe de langues pour limiter son utilisation au strict nécessaire (Komorowska, 1999 : 89).

Un changement de position en la matière s'opère après la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en 2001 où l'on met en avant le besoin du « développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux

¹ Les références bibliographiques des manuels analysés se trouvent en annexe.

problèmes de communication (...) dans une Europe multilingue et multiculturelle » (CECR, 2001 : 6). Selon les auteurs du CECR, en fonction des situations, « un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné » (CECR, 2001 : 11). Il peut mettre en jeu tout un équipement langagier, exploiter sa capacité à parler une langue et comprendre l'autre, passer d'une langue à l'autre, reconnaître des mots appartenant à un répertoire international commun (CECR, 2001 : 11).

Les deux premières décennies du XXI^e siècle ont vu cette approche s'affirmer. Ainsi, dans le *Volume complémentaire* au CECR, les notions de compétence plurilingue et pluriculturelle et de répertoires plurilingues et pluriculturels sont analysées en profondeur (CECR, 2021 : 129-134). On y souligne, entre autres, que les langues sont « interdépendantes et interconnectées » et que, lors de la communication, « les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation » (CECR, 2021 : 129).

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP), publié en 2012, s'inscrit dans l'optique de l'éducation plurilingue. Le document recommande l'intégration des approches plurielles. Il s'agit « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et al., 2012 : 6), contrairement aux approches dites « singulières » où « le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier et al., 2012 : 6). D'après les auteurs de ce document, au cours des trois dernières décennies, on a vu émerger au moins quatre approches plurielles. La première, c'est-à-dire l'approche interculturelle, avec ses nombreuses variantes, repose sur « des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle » (Candelier et al., 2012 : 6). On souligne le rôle des stratégies qui valorisent « les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents » (Candelier et al., 2012 : 6).

Les trois autres approches, à savoir la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes ainsi que l'éveil aux langues, sont orientées vers des questions linguistiques. La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant à percevoir des analogies entre les langues apprises lors de son cursus scolaire. Il s'agit de « prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère » (Candelier et al., 2012 : 6). La

conception d'intercompréhension entre les langues parentes met en avant un travail avec des langues d'une même famille, tandis que l'idée de l'éveil aux langues élargit encore la conception de pluralité, en intégrant dans le processus d'apprentissage « toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement... et du monde, sans en exclure aucune » (Candelier et al., 2012 : 7).

Bref, les conclusions des auteurs du CECR² citées ci-dessus sont en grande partie similaires à celles avancées par les auteurs du CARAP. Pour terminer, citons les propos de Małgorzata Jaskuła qui, pour caractériser les approches plurielles, se sert d'une comparaison. Selon elle, ces dernières ressemblent à la « création de ponts » qui peuvent aider à relier les connaissances, à trouver les similitudes et les divergences entre les langues, à comprendre leurs règles grammaticales, phonétiques et morphologiques, ainsi qu'à comprendre la culture à laquelle une langue donnée est associée (Jaskuła, 2015 : 43).

La question que nous nous posons à présent est de savoir si et dans quelle mesure ces propos théoriques sur le rôle de la langue première au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que sur l'interdépendance et l'interconnexion des langues trouvent écho dans les manuels de français en vigueur actuellement en Pologne.

3. Cadre méthodologique de l'analyse des manuels

Précisons dès le début que notre analyse a porté sur des éléments constitutifs du discours des manuels qui ont recours à la langue première et aux approches plurielles car, comme le précise Corinne Cordier-Gauthier dans l'article *Les éléments constitutifs du discours du manuel*, « il est légitime de parler du 'discours' du manuel dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes (...) dont la vocation sociale clairement affichée est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage » (Cordier-Gauthier, 2002 : 26). Nous avons donc procédé à l'analyse des manuels de séries : *C'est parti !*, *En Action !*, *Exploits*, *#La Classe* et *Texto* en y cherchant des éléments qui renvoient à des langues autres que celle enseignée, c'est-à-dire le français.

Pour plus de clarté, en examinant le recours aux éléments propres à la langue première et aux approches plurielles, nous avons suivi l'ordre de l'architecture du manuel de langue proposée par l'auteure de l'article cité ci-haut. En voici le schéma principal :

² D'ailleurs, dans le *Volume complémentaire* au CECR, on fait explicitement référence aux propos avancés par le CARAP (CECR-VC, 2021 : 130).

Tableau n° 1 : Architecture du manuel de langue (Source : Cordier-Gauthier, 2002 : 27).

Périphérie		Corps central du manuel	Périphérie	
Titre Nom des auteurs Collection	Préface Avant-propos Avertissement Table des matières	Leçon 1 – leçon 2 – leçon 3, etc. ou Unité 1 – unité 2 – unité 3, etc.	Précis grammatical Conjugaisons Lexique Sommaire	Listes des sources Achévé d'« imprimer Prière d'insérer

L'architecture du manuel de langue étrangère, proposée par Cordier-Gauthier, englobe des éléments textuels placés en marge, à la « périphérie » (le paratexte) ainsi qu'un corps central (le texte). Les éléments placés en marge peuvent se trouver avant et après le corps central du manuel. Les paratextes placés avant, dits initiaux, comprennent, entre autres, des informations sur l'édition, le titre, les noms des auteurs, des indications typographiques ainsi que les préfaces ou avertissements, le sommaire ou la table de matières. Quant aux paratextes finaux, ils englobent des textes de références tels que précis de grammaire ou lexiques, tables de conjugaisons.

Quant au corps du manuel de langue, celui-ci se compose de « leçons ou unités pédagogiques (...) subdivisées en sous-éléments correspondant au déroulement interne de chaque unité » (Cordier-Gauthier, 2002 : 27) qui, à leur tour, sont composées de « trois grands ensembles textuels » que Cordier-Gauthier dénomme « les textes exemplificateurs, les textes analytiques et les textes déclencheurs » (Cordier-Gauthier, 2002 : 28). Les textes dits analytiques « décomposent la langue à enseigner en ses éléments constitutifs » et « font intervenir des concepts et des opérations métalinguistiques » (Cordier-Gauthier, 2002 : 30). Les textes exemplificateurs, condensés ou amples, sont « les énoncés-modèles (exemplificateurs de la langue et éléments linguistiques à enseigner) » (Cordier-Gauthier, 2002 : 29) tandis que les textes déclencheurs visent à mettre en marche une activité linguistique. Il s'agit d'« exercices, activités ou tâches consignés dans le manuel » (Cordier-Gauthier, 2002 : 32).

Afin de trouver les réponses aux questions formulées dans l'introduction, nous allons, dans un premier temps, nous concentrer sur des éléments qui rompent avec « l'habitus monolingue » (Schröder-Sura, Melo-Pfeifer, 2017: 92) et qui sont situés au niveau du paratexte. Dans un second temps, nous allons réaliser la même étude, mais au niveau du texte, en commençant par l'analyse des textes analytiques, en passant par ceux exemplificateurs pour terminer avec des textes déclencheurs.

4. Éléments en langue première au niveau du paratexte

Après avoir exposé notre cadre méthodologique, concentrons-nous sur les éléments de la langue première présents dans les manuels analysés au niveau du paratexte, car, comme l'écrit Michel Candelier, dans la didactique intégrée « il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue » (Candelier, 2008 : 68). Commençons par la périphérie initiale. Déjà sur les couvertures des manuels, nous trouvons des éléments en français et en polonais, indépendamment du fait de savoir si les manuels sont édités par des maisons d'édition polonaises ou étrangères. Les titres sont en français tandis que les informations sur les destinataires des manuels sont données en polonais. En guise d'exemple, énumérons les informations indiquées sur les couvertures des premières parties des ouvrages suivants : « *C'est parti ! 1. Podręcznik do nauki języka francuskiego* », « *En Action ! 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych* », « *Exploits 1. Podręcznik do nauki języka francuskiego dla liceum i technikum* », « *#La Classe A1. Język francuski dla szkół ponadpodstawowych* », « *Texto 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych* ».

Quant à la quatrième de couverture, dans tous les manuels analysés, sauf *Texto*, les informations sur la méthode, sa construction, ses parties, les documents constitutifs et les compétences développées, sont données en polonais.

Tous les manuels analysés sont destinés précisément aux apprenants polonais. Dans la série *C'est parti !*, cette information est présentée explicitement sur la quatrième de couverture. Les autres séries ne sont qu'ajustées à des destinataires polonais. Dans le paratexte initial des manuels *En action !*, nous trouvons, entre autres, une information donnée en français sur l'adaptation polonaise du manuel et la correction du polonais. Dans *Exploits*, ces informations se trouvent dans le paratexte final et sont exprimées en polonais. Dans les deux autres séries, c'est-à-dire dans *#La Classe* et *Texto*, nous ne trouvons aucune information sur l'adaptation polonaise des manuels, bien que ces derniers soient adaptés aux apprenants polonais.

Quant aux préfaces, dans la série *#La Classe* et *Texto*, les avant-propos sont rédigés en français. Dans la série *En action !*, la préface est rédigée uniquement en polonais. Dans les manuels *Exploits* et *C'est parti !*, cet élément est absent.

Dans les séries *Exploits* et *En Action !*, les indications typographiques sur le « mode d'emploi » du manuel, sa construction et la signification des pictogrammes sont données en version combinée, c'est-à-dire partiellement en polonais et en français. Nous présentons ci-dessous l'un des exemples, tiré du manuel *Exploits 1* :



Exemple n° 1 : Éléments en langue première au niveau du paratexte initial (Source : *Exploits 1 : 4*).

Dans *#La Classe A1+/A2* ainsi que dans *Texto 1* et *Texto 2*, les indications typographiques ne sont rédigées qu'en français et, dans *#La Classe A1*, uniquement en polonais. Dans la série *C'est parti !*, le mode d'emploi des manuels n'est pas exprimé explicitement.

Dans tous les manuels analysés, les tableaux de contenus ou les tables des matières sont rédigés uniquement en français.

En ce qui concerne les paratextes finaux, tous les manuels soumis à l'analyse englobent des textes de références, tels que précis de grammaire ou lexiques, tables de conjugaisons, qui sont présentés en version combinée, en français et polonais. À la fin des manuels, se trouve un précis de grammaire rédigé en polonais avec des exemples en français. C'est le cas de la série *#La Classe, En action !, Texto* et *C'est parti !* (sauf *C'est parti ! 4* où il n'y a ni précis grammatical, ni précis de phonétique). Dans la série *Exploits*, les informations sur la grammaire n'apparaissent pas dans la partie finale des manuels mais après chaque unité. L'exemple présenté ci-dessous, tiré du manuel *#La Classe A1+/A2*, illustre le cas du précis de grammaire rédigé en version combinée :

Les adverbes Przysłówki

Przysłówki precyzują znaczenie czasownika. Najczęściej stoją po czasowniku.
Je travaille toujours le soir.
Je dois toujours travailler le soir.

! W czasie przeszłym *passé composé* przysłówek stawiamy między czasownikiem posiłkowym *être* lub *avoir* i formą *participe passé* głównego czasownika.
J'ai toujours travaillé le soir.

Exemple n° 2 : Éléments en langue première au niveau du paratexte final (Source : *#La Classe A1+/A2 : 100*).

Dans le paratexte final de la série *En action !*, *Texto* ainsi que dans les manuels *C'est parti ! 1* et *C'est parti ! 2*, nous trouvons également un précis de phonétique en français et en polonais. Dans *Exploits* et *#La Classe*, cet élément se trouve à la fin de chaque unité. Ci-dessous un exemple tiré du manuel *C'est parti ! 1* :

L'accent en français

Akcent w języku francuskim

W polskich wyrazach akcentujemy najczęściej przedostatnią sylabę. Natomiast w języku francuskim akcent pada na ostatnią sylabę. Elementem akcentowanym jest zawsze samogłoska. Porównaj sposób akcentowania tych samych wyrazów w języku polskim i w języku francuskim.

PL	FR
<u>radio</u>	radio
<u>piano</u>	piano
<u>mikro</u>	mikro
Bar <u>bara</u>	Barbara
fest <u>ival</u>	festival

Exemple n° 3 : Éléments en langue première au niveau du paratexte final (Source : *C'est parti ! 1* : 104).

Dans les manuels analysés, nous trouvons aussi des informations sur la conjugaison des verbes français et cela uniquement en français (la série *En action !*, le manuel *Texto 2*) ou en français et partiellement en polonais (la série *#La Classe* et les manuels *C'est parti ! 1* et *Texto 1*). Dans *Exploits* et *C'est parti 2* et *C'est parti ! 3*, les informations sur les conjugaisons font partie intégrante aux précis de grammaire, placés après chaque unité ou à la fin du manuel.

Notons aussi qu'à la fin de chaque manuel analysé, il y a un dictionnaire franco-polonais intitulé « Lexique » dans la série *En action !*, « Lexique français-polonais » dans la série *#La Classe*, « Lexique alphabétique » dans *Texto*, « Słowniczek » dans la série *C'est parti !* et « Dictionnaire » dans *Exploits*.

Au vu de ce qui précède, on peut conclure qu'au niveau du paratexte initial et final, tous les manuels analysés contiennent des éléments en langue première. Nous avons trouvé le plus de ces éléments au niveau du paratexte initial dans la série *En action !* (avant-propos en polonais, mode d'emploi en version combinée). Quant aux paratextes finaux, dans au moins les deux premières parties de toutes les séries analysées, on utilise la langue française et polonaise dans les précis de grammaire, de phonétique et de conjugaison. Notons aussi que dans la partie finale de tous ces mêmes manuels, il y a un dictionnaire franco-polonais. La présence de la langue première dans des éléments paratextuels montre qu'après des années de bannissement, la

langue première est dans un certain sens réhabilitée pour faciliter l'accès à la langue étrangère.

5. Éléments en langue première et approches plurielles au niveau du texte

Passons à présent à l'analyse des éléments en langue première et des approches plurielles au niveau des textes. Rappelons que d'après la conception de Cordier-Gauthier, le corps central du manuel englobe trois types de textes : analytiques, exemplificateurs et déclencheurs.

5.1. Niveau du texte analytique

Commençons cette partie de notre analyse par l'étude des textes analytiques. Ces derniers décrivent la langue enseignée en la décomposant en ses éléments de base. À l'aide des notions métalinguistiques, ces textes expliquent certains phénomènes propres à la langue et à la fois à la culture qu'elle véhicule ainsi que certaines lois et règles linguistiques qui apparaissent dans une unité donnée.

Dans les manuels analysés, on a recours à la langue polonaise dans les textes analytiques pour donner des explications sur les questions grammaticales et lexicales, et pour énoncer des règles³. Voyons deux exemples. Dans le premier, tiré du manuel *En action 1*, on expose les règles de base concernant l'accord des adjectifs de couleur, en utilisant alternativement la langue polonaise et française.

Przymiotniki, wyrażające kolory, pod względem liczby i rodzaju uzgadniają się z opisywanym rzeczownikiem.
• Niezmiennie pozostają natomiast:
– *orange, marron i noisette*;
– kolory złożone (*bleu ciel, bleu marine, gris foncé, jaune clair...*).
• Rodzaj żeński przymiotnika *blanc* jest nieregularny:
blanc → *blanche*.

Exemple n° 4 : Éléments en langue première au niveau du texte analytique (Source : *En action ! 1* : 39).

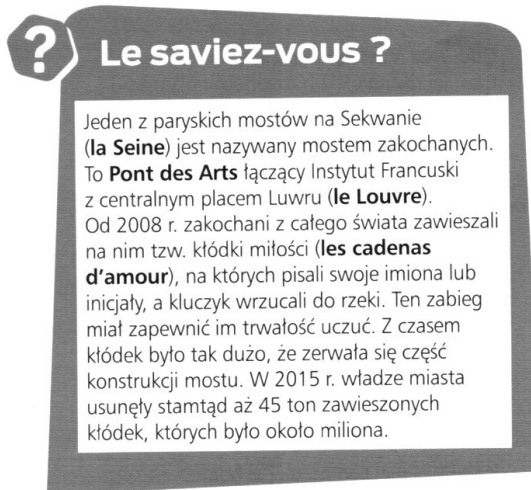
³ *C'est parti ! 4*, destiné au niveau B1+, constitue une exception car les explications y sont données uniquement en français.

Dans l'exemple suivant, tiré du manuel *C'est parti ! 1*, on utilise la langue polonaise pour expliquer l'emploi correct des expressions synonymiques : collègue, camarade, ami, petit ami.

W języku francuskim istnieje wiele form określających bliższych i dalszych znajomych: **un/une collègue** to osoba, z którą pracujemy, **un/une camarade** to kolega/koleżanka z klasy; **un ami/une amie** to przyjaciel/przyjaciółka. Ten ostatni wyraz zmienia swoje znaczenie na „mój chłopak/moja dziewczyna” po dodaniu słowa *petit/e* : **petit ami/petite amie**.

Exemple n° 5 : Éléments en langue première au niveau du texte analytique
(Source : *C'est parti ! 1* : 27).

Notons enfin que, dans les manuels analysés, on peut trouver des exemples où l'on emploie le polonais pour présenter et expliquer les questions liées à la civilisation française et francophone. On a recours à la langue première des apprenants surtout au début de l'apprentissage. Ce type de textes apparaît systématiquement dans toute la série *Exploits* et dans le manuel *C'est parti ! 1*. Ci-dessous un exemple du manuel *Exploits 3* :



Le saviez-vous ?

Jeden z paryskich mostów na Sekwanie (**la Seine**) jest nazywany mostem zakochanych. To **Pont des Arts** łączący Instytut Francuski z centralnym placem Luwru (**le Louvre**). Od 2008 r. zakochani z całego świata zawieszali na nim tzw. klódki miłości (**les cadenas d'amour**), na których pisali swoje imiona lub inicjały, a kluczyk wrzucali do rzeki. Ten zabieg miał zapewnić im trwałość uczuć. Z czasem klódek było tak dużo, że zerwała się część konstrukcji mostu. W 2015 r. władze miasta usunęły stamtąd aż 45 ton zawieszonych klódek, których było około miliona.

Exemple n° 6 : Éléments en langue première au niveau du texte analytique
(Source : *Exploits 3* : 73).

Dans le cas ci-dessus, l'utilisation de la langue première ne vise pas à maîtriser le code linguistique mais plutôt à approprier des informations « à caractère socioculturel » (Castellotti, 2001 : 57).

5.2. Niveau du texte exemplificateur

À présent, regardons de plus près les textes dits exemplificateurs ou, en d'autres termes, des « énoncés-modèles », des « textes qui « exemplifient » la langue à enseigner/apprendre » (Cordier-Gauthier, 2002 : 28-29).

Dans les manuels analysés, on trouve des textes exemplificateurs en français avec leurs équivalents polonais. Il faut souligner cependant que ces énoncés-modèles se réduisent parfois à la dimension d'une expression et d'une phrase. Dans le manuel *C'est parti ! 4*, par exemple, après l'introduction du document écrit, on explique en polonais la signification de certaines expressions dans un contexte précis. Les auteurs du manuel *C'est parti ! 3* ainsi que ceux de la série *En action !* ont recours à la même technique, en présentant la traduction du vocabulaire difficile utilisé dans les textes. Dans la série *Exploits*, on présente aux apprenants la traduction de nouvelles expressions, mais souvent ces derniers doivent associer l'expression et sa traduction polonaise. C'est une solution originale qui n'apparaît que dans cette méthode.

La série *En action !* a systématiquement recours à la langue polonaise au niveau des expressions utiles pour réaliser un but communicatif. Les expressions présentées dans la colonne de droite ne constituent pas la traduction des mots présentés dans la colonne de gauche, ce sont plutôt des exemples d'expressions qu'on peut utiliser pour réaliser un but communicatif précis.

Już wiem jak!

- **ZAMAWIĄC W RESTAURACJI:** Qu'est-ce que vous me conseillez ?
Moi, comme entrée, je voudrais une salade.
Le plat du jour avec des frites, s'il vous plaît.
Une carafe, s'il vous plaît.
- **OCENIĄC POTRAWY:** Mon dessert était très copieux !
Le mien aussi, et délicieux !
J'ai adoré la mousse au chocolat.
Ton sorbet avait l'air très bon aussi.
- **PLĄCIĆ W RESTAURACJI:** S'il vous plaît, je pourrais avoir l'addition ?
Je paie ma part.
Je paie la mienne et la tienne.
Je t'invite.

Exemple n°7 : Éléments en langue première au niveau du texte exemplificateur
(Source : *En action ! 2* : 75).

Les méthodes *C'est parti ! 1* et *C'est parti ! 2* proposent, à leur tour, toute une série de textes parallèles en français et en polonais traitant différentes questions liées à la culture et la civilisation francophones. Il n'y a pas de consignes précises concernant ces fragments, les enseignants ne disposent pas non plus de guides pédagogiques⁴. Ils peuvent proposer à l'apprenant de comparer l'emploi du vocabulaire et l'utilisation des structures grammaticales, ce qui constitue une démarche recommandée car les « activités de nature comparative développent chez les apprenants une attitude analytique qui s'exerce aussi sur les langues les mieux maîtrisées, la première langue notamment » (De Carlo, 2015: 104). En voici un exemple :

Czy wiesz, że...

Pour commander un plat, il faut d'abord appeler le serveur pour lui demander la carte ou le menu. Quand le choix est fait, on commande les plats. Après le repas, il faut payer. Quand on est satisfait du service, on peut laisser un pourboire, mais ce n'est pas obligatoire. Il est possible de consommer sur place (en salle, en terrasse ou au comptoir) ou bien de demander ses plats à emporter. À Paris, les prix sont plus chers en salle qu'au comptoir.

Aby zamówić posiłek w restauracji, trzeba najpierw poprosić kelnera o kartę dań lub menu. Po dokonaniu wyboru zamawia się dania. Po skonsumowaniu posiłku trzeba zapłacić. Można zostawić napiwek, kiedy jest się zadowolonym z obsługi, ale nie jest to obowiązkowe. Istnieje możliwość zjedzenia posiłku na miejscu (na sali, na zewnątrz w ogródku lub przy barze) albo zamówienia na wynos. W Paryżu ceny posiłków przy barze są niższe niż tych konsumowanych na sali.

Exemple n° 8 : Éléments en langue première au niveau du texte exemplificateur (Source : *C'est parti 2 !* : 59).

Notons encore que les trois premières parties de la méthode *C'est parti !* proposent cycliquement des solutions tout à fait originales quant à l'utilisation des approches plurielles, à savoir la comparaison du français avec la langue anglaise. En Pologne, le français est une langue tertiaire et la majorité des apprenants commencent son apprentissage après au moins quelques années d'études de la langue anglaise. Les auteurs de la série *C'est parti !* ont supposé qu'on pouvait donc profiter des acquis de l'anglais. C'est pourquoi ils ont inséré, dans les trois premières parties de la série, des tableaux qui servent à comparer les deux langues, à présenter leurs ressemblances et différences quant au vocabulaire et aux structures grammaticales. Parfois les auteurs soulignent explicitement l'existence de faux amis ou le transfert positif et négatif. Ci-dessous un exemple de comparaison de structures grammaticales :

⁴ La méthode *C'est parti !* a été publiée sans guide pédagogique.



COMPARONS NOS LANGUES

LE CONDITIONNEL PASSÉ / CONDITIONAL PERFECT

En anglais, on exprime le conditionnel passé en utilisant le modal *would* devant un infinitif passé (*have* + participe passé).

sujet + auxiliaire *would/should/could* + *have* + participe passé du verbe



EXEMPLE

*I would have done the dishes but I was busy cleaning my room.
J'aurais fait la vaisselle mais j'étais occupé à ranger ma chambre.
(Umyłbym był naczynia, ale byłem zajęty sprzątaniem pokoju).*

**Exemple n°9 : Approches plurielles au niveau du texte exemplificateur
(Source : *C'est parti 3 !* : 85).**

Dans la série *Texto* et *#La Classe*, nous n'avons pas trouvé d'exemples d'exploitation de la langue première et d'approches plurielles au niveau des textes exemplificateurs.

5.3. Niveau du texte déclencheur

Pour terminer, passons à la structure des textes déclencheurs ou des exercices, activités ou tâches consignés « qui ont pour fonction explicite de 'déclencher' une activité langagière impliquant de façon directe l'apprenant » (Cordier-Gauthier, 2002 : 32) et qui se composent de deux éléments : la consigne et le corps de l'exercice.

En essayant de préciser le rôle des éléments dans des langues autres que celle enseignée au niveau du texte déclencheur, concentrons-nous tout d'abord sur l'analyse des consignes. Il résulte de cette étude qu'en rédigant des consignes, les auteurs des manuels optent pour l'utilisation de la langue première et des versions bilingues. Au début de l'apprentissage, on propose ces consignes aux apprenants uniquement en polonais : dans le manuel *En action ! 1* jusqu'à l'unité 3 et dans *Texto 1* jusqu'au dossier 3. Dans toute la série *Exploits*, *#La Classe* et dans les deux premières parties de *C'est parti !*, on les propose aux apprenants en version bilingue (polonais et français). Les consignes exclusivement en français n'apparaissent que dans les parties postérieures des manuels, c'est-à-dire à partir de l'unité 4 dans *En action ! 1* et *Texto 1* ainsi que dans *En action ! 2* et *En action 3*, dans *C'est parti ! 3* et *C'est parti ! 4* et dans *Texto 2*.

Quant aux versions bilingues, les conceptions sont également variées. Dans *C'est parti ! 1* et *C'est parti ! 2*, nous les trouvons en français avec

des traductions exactes en polonais. La série *Exploits* propose une consigne très générale et courte en français avec des précisions données en polonais. La même conception est utilisée dans la série *#La Classe*. En voici un exemple :

1 Écoutez.  16

Posłuchaj wywiadu z dyrektorem schroniska młodzieżowego i wywiadu z zarządcą kempingu. Powiedz, jakie są zalety i wady zakwaterowania w schronisku, a jakie na kempingu.

2 Lisez et écrivez.

Lucia przygotowuje notatkę z opisem kempingu *Vieux Port*. Notatka nie jest kompletna. Przepisz ją do zeszytu i uzupełnij.

Exemple n° 10 : Éléments en langue première au niveau du texte déclencheur (Source : #La Classe A1+/A2 : 36).

Quant au corps des exercices, nous trouvons, dans les manuels analysés, des exercices qui font appel à la langue polonaise et au langage non-verbal. Les dimensions restreintes du présent article ne nous permettent pas de présenter toutes les modalités d'exercices basés sur la traduction⁵. Notons quand même qu'il existe deux types d'exercices basés sur la traduction interlinguale qui s'opère généralement du polonais vers la langue française. Ce sont les cas de « la traduction didactique littérale qui (...) sert à l'enrichissement du vocabulaire et à l'assimilation de nouvelles structures grammaticales » (Chmiel-Bożek, 2021 : 97) ou éventuellement à « évaluer des acquis » (Chmiel-Bożek, 2021 : 109) et des « activités de traduction communicative, conçues avant tout pour s'entraîner à gérer des situations communicatives authentiques » (Chmiel-Bożek, 2021 : 104).

Quant à la traduction didactique, on propose aux apprenants d'utiliser un dictionnaire bilingue. Nous y trouvons également des exercices qui consistent à retrouver la signification des mots dans un contexte donné ou à associer des expressions avec leurs équivalents polonais. Ce type d'exercice apparaît systématiquement dans la série *Exploits*. Il y a enfin des exercices qui consistent à traduire des phrases en français (*En action, Exploits*).

La traduction dite communicative consiste à créer des « dialogues guidés », à jouer des scènes ou improviser des dialogues ou bien à écrire des messages ou des textes selon les indications données en polonais. Nous trouvons ce type d'exercices dans la méthode *En action !* et dans *Exploits*.

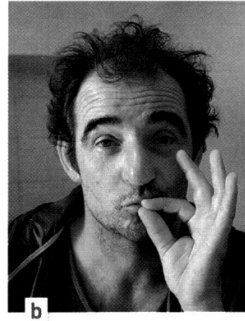
Les exercices qui ont recours à la communication/traduction non-verbale dominant à leur tour dans la série *Texto*. On y propose cycliquement des exercices visant à traduire des gestes et des mimiques et à réfléchir sur les différences entre le langage non-verbal polonais et français. C'est un cycle

⁵ Pour plus de détails : Chmiel-Bożek, 2021 : 89-111.

d'exercices originaux et propres uniquement à cette méthode. En voici un exemple :

Les gestes parlent

Regardez les photos. Que signifient ces gestes ? Choisissez.



- | | |
|---------------------------|--------------------|
| 1 Ne faites pas de bruit. | 1 Je suis content. |
| 2 C'est bien. | 2 C'est très bon. |
| 3 C'est beau. | 3 Bonne chance ! |

Exemple n° 11 : Approches plurielles au niveau du texte déclencheur
(Source : *Texto 2* : 44).

Enfin, dans les manuels analysés, nous trouvons des exercices dans lesquels l'apprenant doit deviner la signification d'une expression en puisant dans son répertoire plurilingue.

1 Observez.

Wskaż trzy francuskie pozdrowienia.



Exemple n° 12 : Approches plurielles au niveau du texte déclencheur
(Source : *#La Classe A1* : 8).

L'analyse des contenus des manuels a montré qu'au niveau du texte, on a recours à la langue première et aux approches plurielles. On utilise la langue polonaise avant tout dans les textes analytiques pour présenter,

décomposer et expliquer la langue, les règles d'emploi du lexique et de la grammaire ainsi que pour présenter les questions liées à la civilisation française et francophone. En ce qui concerne les textes exemplificateurs, dans toutes les séries analysées (sauf #*La Classe et Texto*), on présente aux apprenants des énoncés-modèles avec leurs équivalents polonais ou anglais (*C'est parti !*). Dans tous les manuels analysés, on préconise de se servir de la langue polonaise au commencement d'une activité langagière. Le polonais est présent dans les consignes et dans différentes activités basées sur la traduction interlinguale. La série *Texto* met en avant les variantes du langage non-verbal.

6. Conclusion

En guise de conclusion, nous constatons qu'aucun manuel soumis à l'analyse n'est rédigé en français à 100 %. On a rompu avec l'habitus monolingue. L'époque des manuels de FLE adressés aux apprenants polonais rédigés exclusivement en français s'avère être définitivement révolue. Bien qu'à des degrés divers et de différentes manières, tous les manuels de français soumis à l'analyse, édités après 2018, font appel à la langue première et à certains éléments des approches plurielles, et cela au niveau du paratexte et du texte.

Les manuels sont destinés aux apprenants polonais, d'où le recours à la langue première dans le contenu du paratexte initial (couverture, quatrième de couverture, indications typographiques en version polonaise ou franco-polonaise, avant-propos en polonais dans *En action !*) et dans le contenu du paratexte final (précis de grammaire, de phonétique et de conjugaison, dictionnaire franco-polonais). Dans le corps principal des manuels, surtout dans les textes analytiques, on utilise la langue première pour expliquer les principes relatifs à la grammaire et au vocabulaire français ainsi que pour présenter des phénomènes propres à la culture française et francophone. Dans la majorité des manuels, la langue première s'impose aussi dans les textes exemplificateurs. On présente aux apprenants des « énoncés-modèles », très courts ou plus étendus, en version franco-polonaise. Il vaut la peine de signaler que la série *C'est parti !* introduit des références non seulement à la langue polonaise, mais aussi à la langue anglaise, en comparant le vocabulaire et les constructions grammaticales. C'est un élément tout à fait nouveau dans les manuels de FLE en vigueur en Pologne, qui résulte du fait que le français enseigné/appris en Pologne est une langue tertiaire. La langue polonaise est désormais utilisée dans des textes déclencheurs et pas uniquement dans les consignes. On suggère également aux apprenants différents types d'exercices qui, outre certains acquis en français, exigent une bonne connaissance de la langue polonaise et du langage non-verbal.

L'analyse des éléments de la langue première et des approches plurielles distingués dans les manuels montre que nous commençons à avoir affaire à certains éléments de la didactique intégrée, qui aident l'apprenant à prendre conscience des corrélations entre les langues enseignées/apprises et à s'appuyer sur ses acquis linguistiques précédents, y compris sa langue première, pour en tirer profit lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Nous avons aussi trouvé des exemples d'approche interculturelle, surtout dans le cas de textes analytiques et exemplificateurs, qui décrivent des phénomènes culturels.

Parmi tous les manuels analysés, la tendance à recourir aux approches plurielles semble être la plus articulée dans *C'est parti !* qui propose des solutions originales, comme des textes parallèles franco-polonais et des comparaisons de structures propres à la langue française et anglaise. Quant aux solutions tout à fait originales, il faut encore souligner le cycle d'exercices exploitant le langage non-verbal qui n'apparaît que dans la série *Texto*.

Tout cela annonce un certain renouvellement des approches didactiques en cours de FLE en Pologne. On réhabilite la langue première et les approches plurielles commencent petit à petit à être intégrées dans les manuels de FLE dans notre pays. Les exemples cités dans le présent article en sont le témoignage. À l'ère des changements mondiaux, il est évident que le besoin de collaborer, y compris au niveau des langues, se fera grandissant.

BIBLIOGRAPHIE

- Candelier M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*. « Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle », n° 5(1), p. 64–90.
- Candelier M. et al. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Graz : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé international.
- Chmiel-Bożek H. (2021), *La traduction dans les méthodes de français au niveau secondaire en Pologne : état actuel et perspectives*. « Bulletin suisse de linguistique appliquée », n° 114, p. 89–111.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cordier-Gauthier C. (2002), *Les éléments constitutifs du discours du manuel*. « Éla. Études de linguistique appliquée », n° 1(125), p. 25–36.

- De Carlo M. (2015), *Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles*, (in :) Spiță D., Lupu M., Nica D., Nica I. (dir.), *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne*. Iasi : Editura Universitatii, p. 93–106.
- Dumitrescu O. (2019), *Le manuel de langue étrangère, toujours actuel*, (in :) Condei C., Mogonea F., Popescu A. (dir.), *Le manuel de langue étrangère. Outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique*. Paris : L'Harmattan, p. 230–241.
- Jaskuła M. (2015), *Wielojęzyczność w szkole*. « Języki obce w szkole », n° 2, p. 42–46.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : WSiP.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin : Werset.
- Kusiak-Pisowacka M. (2015), *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych*. « Lingwistyka stosowana », n° 14, p. 65–75.
- Schröder-Sura A., Melo-Pfeifer S. (2017), *L'intégration des Approches Plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne : tendances et défis*, (in :) Tremblay Ch., Clairis Ch., Beacco J. C. (dir.), *Plurilinguisme et éducation*. Volume 2. Vincennes : Observatoire européen du plurilinguisme, p. 89–104.
- Widła H. (2018), *Le français : troisième langue parlée, troisième langue apprise*, (in :) Piotrowska-Skrzypek M., Deckert M., Maslowski N. (dir.), *Formation et compétences plurilingues*. Lublin : Werset, p. 53–70.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków : Avalon.

Received: 14.09.2022

Revised: 24.01.2023

Annexe

Liste des manuels de FLE soumis à l'analyse :

Série	Références bibliographiques
C'est parti !	Piotrowska-Skrzypek M. et al. (2019), <i>C'est parti ! 1</i> . Kraków : Draco.
	Piotrowska-Skrzypek M. et al. (2019), <i>C'est parti ! 2</i> . Kraków : Draco.
	Sowa M. et al. (2020), <i>C'est parti ! 3</i> . Kraków : Draco.
	Sowa M. et al. (2020), <i>C'est parti ! 4</i> . Kraków : Draco.
En Action !	Gallon F., Himber C. (2018), <i>En Action ! 1</i> . Vanves : Hachette.
	Gallon F., Himber C. (2018), <i>En Action ! 2</i> . Vanves : Hachette.
	Gallon F., Himber C. (2018), <i>En Action ! 3</i> . Vanves : Hachette.
Exploits	Boutégège R. et al. (2019), <i>Exploits 1</i> . Warszawa : PWN.
	Boutégège R. et al. (2020), <i>Exploits 2</i> . Warszawa : PWN.
	Boutégège R. et al. (2021), <i>Exploits 3</i> . Warszawa : PWN.
	Boutégège R. et al. (2022), <i>Exploits 4</i> . Warszawa : PWN.
#LaClasse	Jegou D., Vial C. (2019), <i>#LaClasse A1</i> . Poznań : Clé international.
	Bruzy Todd S., Vial C. (2019), <i>#LaClasse A1+/A2</i> . Poznań : Clé international.
Texto	Lopes M. J., Le Bougnec J. T. (2019), <i>Texto 1</i> . Vanves : Hachette.
	Lopes M. J., Le Bougnec J. T. (2019), <i>Texto 2</i> . Vanves : Hachette.

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 doksztalcania 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 kilkunutowe 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. Alliance Française (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 Cypriena 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*.

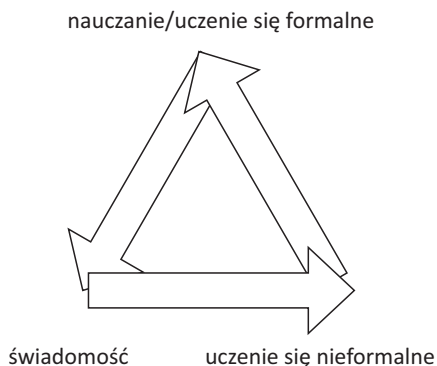
Wszechobecność mediów cyfrowych sprawia, że stały się one głównym składnikiem współczesnej ekologii uczenia się, zwłaszcza w przypadku sytuacji egzolingwalnej i języków rzadziej nauczanych. Zastanawia tym samym brak odniesień w odpowiedziach studentów do bezpłatnych kursów MOOC (ang. *Massive Open Online 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

Iwona Janowska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: 0000-0001-5133-2660

iwona.janowska@uj.edu.pl

Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères

Mediation tasks as tools for action-oriented language teaching/learning

Clarified and detailed in the *CEFR – Companion volume* (2020), mediation gains a new dimension. The proposed scales of mediation activities clearly focus on action-oriented, situational use of language. However, the theoretical description of these activities, and the scaling of specific skills are not enough to be able to effectively develop mediation competence in pedagogical practice. In order to understand the specifics of mediation activities, concrete guidelines are needed for the construction of mediation tasks and application in the process of language teaching and learning. The purpose of this article is to present selected issues related to the creation and implementation of mediation tasks, which give new meaning to the learning process and can be seen as a practical form of applying an action-oriented approach.

Keywords: CEFR, mediation activities, mediation tasks, an action-oriented approach

Słowa kluczowe: ESOKJ, działania mediacyjne, zadania mediacyjne, podejście ukierunkowane na działanie



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

1. Exposé du problème

Le concept de « médiation » est défini de plusieurs façons selon le domaine concerné (cf. Stathopoulou, 2015 ; Huver, 2018 ; Janowska, Plak, 2021). Il est devenu un objet de recherche dans diverses disciplines des sciences humaines et sociales. L'attribut fondamental de la médiation est son lien étroit avec les relations sociales et avec divers phénomènes qui affectent ces relations. Dans une perspective plus large, les activités de médiation peuvent être vues comme des procédures qui régulent et facilitent le fonctionnement de la société guidée par les valeurs de dialogue, de compromis et de coopération.

La médiation en didactique des langues n'est pas une notion nouvelle, mais elle occupe, depuis quelques années, une place importante dans la vision contemporaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Précisée et détaillée en 2018 et 2020/2021 dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, elle est devenue le concept central pour décrire l'enseignement des langues, un concept considéré comme un élément clé d'une communication réussie.

Malgré un fort intérêt pour cette activité de communication langagière (cf. Conseil de l'Europe, 2022), la médiation n'apparaît pas encore dans la plupart des manuels. Dans cette optique, nous visons à fournir des conseils pratiques aux enseignants et/ou auteurs de matériel pédagogique, intéressés par la création de tâches de médiation, compte tenu de la vision des activités de médiation du Conseil de l'Europe. Dans la première partie du texte, nous expliquons comment le concept de médiation a évolué dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous présentons des tentatives de chercheurs afin d'opérationnaliser les activités de médiation et de créer des typologies de tâches. La deuxième partie de l'article a pour but d'établir les paramètres généraux des tâches de médiation dans la perspective actionnelle. Un exemple d'une tâche de médiation illustre les propos théoriques qui le précèdent.

2. Le concept de médiation et son évolution dans la didactique des langues étrangères

Nous devons le développement de la notion de « médiation » en psychologie, puis en didactique des langues étrangères, aux travaux de Lev Semionovitch Vygotski (1997). La médiation est le concept central de sa théorie socioculturelle du développement cognitif. Vygotski soutenait que les gens

n'agissent pas directement dans la réalité physique, mais qu'ils utilisent des outils, exécutent des travaux qui leur permettent de changer le monde, et, avec lui, les conditions dans lesquels ils vivent. Comme pour les outils physiques, l'homme utilise des outils symboliques – des signes pour médiatiser et réguler les relations avec les autres et avec lui-même, et ainsi modifier la nature de ces relations. Grâce à la médiation, qui s'effectue par le biais de toutes sortes de signes acoustiques, visuels et linguistiques, l'individu interagit avec d'autres personnes qui ont déjà acquis certaines connaissances – médiateurs – et, avec leur aide, il est capable d'atteindre un niveau supérieur de connaissances et de compétences, ce que Vygotski (1997) appelle « zone proximale de développement ». Ce processus, appelé « échafaudage », effectué par des enseignants, des parents ou des pairs qui ont plus de connaissances et/ou plus d'expérience que l'apprenant, permet à l'individu de progresser, d'élargir ses connaissances et de développer ses compétences. Pour Vygotski, tout apprentissage est entremise : pour apprendre, l'apprenant a besoin des autres.

En didactique des langues étrangères, le concept de « médiation » est apparu à la fin du XX^e siècle grâce au *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001), où il est perçu comme une activité communicative naturelle (à côté de la réception, de la production et de l'interaction) inter- et intra-linguistique, au cours de laquelle les interlocuteurs, pour communiquer, peuvent recourir à des procédures telles que la reformulation, l'explication, la simplification, la traduction ; ils peuvent également utiliser une troisième langue et des moyens extra-linguistiques. Le concept de médiation de 2001 se limitait à la médiation linguistique et à l'un des aspects de l'entremise dans la communication, à savoir servir d'intermédiaire entre des interlocuteurs qui, pour une raison ou une autre, ne parviennent pas à se comprendre (Conseil de l'Europe, 2001 : 18, 71). Après la publication du *CECR*, la médiation a été principalement associée au transcodage linguistique et souvent identifiée à la traduction. De plus, aucune échelle de descripteurs n'a été développée pour cette activité de communication, ce qui a rendu très difficile la compréhension de sa spécificité.

Le projet d'élargissement du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et d'éclaircissement du concept de « médiation », achevé en 2018, a marqué une nouvelle étape dans la réflexion sur les activités et les stratégies de médiation et une nouvelle manière de les appréhender en didactique des langues. Le concept de « médiation » dans le *CECR – Volume complémentaire* (2021) est basé sur la vision socioculturelle de la langue. Dans le processus d'enseignement/apprentissage, la langue joue un rôle important, elle est le principal outil de médiation et sert à structurer l'apprentissage tant

au niveau individuel que social. La langue en tant que phénomène social se présente sous différentes variétés et constitue l'élément principal soutenant l'individu dans sa quête de sens ; la langue est à la fois un outil de travail, un objet d'apprentissage, un porteur de savoir, un support de réflexion et de création de sens. Ainsi, on n'apprend pas la langue en étudiant le code, mais en utilisant la langue comme un moyen de donner du sens à l'environnement immédiat et comme un outil pour co-créeer du sens avec les autres. Dans les activités de médiation, l'utilisateur/apprenant de la langue n'est pas principalement concerné par de simples objectifs fonctionnels quotidiens, mais par la construction de nouvelles connaissances, de relations, d'identité et par l'aide aux autres dans ce domaine (Piccardo, North, 2019 : 77).

Pour les auteurs du *Volume complémentaire*, dans les activités de médiation, l'utilisateur/apprenant, en tant qu'acteur social, agit comme intermédiaire et facilite la création et la transmission de sens au sein d'une langue ou à l'aide d'une autre. Contrairement aux activités de réception, de production et d'interaction, la médiation ne se base pas principalement sur ce que l'interlocuteur a compris ou communiqué. Le rôle du langage dans la création de l'espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage est ici plus important. Dans le *Volume complémentaire*, on distingue trois catégories d'activités de médiation : médiation de textes, médiation de concepts et médiation de la communication ; pour chacune d'elles, des échelles de descripteurs ont été créées¹. Cette approche tripartite a permis d'appréhender les activités langagières sous l'angle des besoins réels et des résultats pour tous ceux qui travaillent au développement langagier. Outre la dimension linguistique, les activités de médiation permettent d'accéder à l'information et aux connaissances, facilitent l'interaction et contribuent à la qualité de l'échange d'informations, à la résolution des problèmes, rendent possible la coopération et l'échange culturel.

3. Opérationnalisation du concept de médiation

Comme mentionné ci-dessus, le concept de médiation, esquissé dans le *CECR* en 2001, était à la fois réducteur et vague. Néanmoins, il a été opérationnalisé et développé tant sur le plan théorique que dans la pratique.

Au début du XXI^e siècle, pour de nombreux enseignants de langues étrangères, les activités de médiation étaient synonymes de transfert d'informations dans la langue cible ou d'une langue à l'autre, et de traduction de fragments de textes (le plus souvent : écrits). La médiation linguistique

¹ Au total, 24 échelles de descripteurs ont été créées : 19 pour les activités de médiation et 5 pour les stratégies de médiation.

a même été qualifiée de « cinquième habileté » (Reimann, 2014 : 1 ; Biedermaann, 2014 : 85) aux côtés de la compréhension orale et écrite, de l'expression orale et écrite. Par conséquent, elle a été réduite à une compétence linguistique, activée le plus souvent dans des exercices de traduction en langue étrangère.

Wolfgang Hallet (2008) s'oppose à cette vision de la médiation : il souligne qu'il convient de distinguer la compétence de traduction, qui requiert l'adéquation traductionnelle, et la compétence de médiation linguistique, qui met l'accent sur l'adéquation communicative. Ce chercheur ne considère pas la médiation comme une « cinquième habileté », car pour réaliser cette activité langagière, il faut d'abord maîtriser puis appliquer à la fois les activités de réception et de production ; elles font partie intégrante de la médiation linguistique. Hallet (2008 : 3–5) présente la médiation comme une compétence complexe qui, dans la pratique, requiert l'application et la combinaison de nombreuses compétences partielles, à savoir : linguistico-communicatives (*sprachlich-kommunikative Kompetenz*), interculturelles (*interkulturelle Kompetenz*), interactionnelles (*interaktionale Kompetenz*), stratégico-méthodiques (*strategisch-methodische Kompetenz*). L'activité de médiation consiste à adapter le texte ou l'énoncé à la situation de communication et au destinataire.

Une approche similaire des activités de médiation est adoptée par Maria Stathopoulou (2015 : 4–6) qui crée le concept de « capacité de médiation » (*ability to mediate*). Selon cette auteure, la médiation est l'aptitude à participer à une activité interculturelle qui implique le transfert d'informations d'une langue à une autre dans un but précis. Au cours de ce processus, le médiateur active et se sert de ses connaissances linguistiques et culturelles, ainsi que de sa capacité à puiser simultanément dans ces ressources. Cependant, la capacité de médiation ne se limite pas à la maîtrise de deux langues. Il est également important de savoir sélectionner et choisir, dans le répertoire des significations possibles, celle que le médiateur juge appropriée, et de fournir des informations conformément aux règles et prémisses de la situation de communication. La capacité à mener une médiation se manifeste non seulement dans l'adaptation aux exigences de la tâche, dans l'utilisation de structures langagières appropriées, mais surtout dans l'utilisation de stratégies de médiation qui favorisent la mise en œuvre de la tâche, et contribuent ainsi au succès de la médiation, pour atteindre le résultat souhaité. Afin de mener une médiation de manière efficace, l'usager de la langue – en fonction de la tâche qui lui est confiée – doit prévoir et mettre en œuvre un certain nombre d'activités préparatoires. Tout d'abord, il doit faire une sélection des informations, des idées et des messages du texte source qui devront être ensuite exprimés dans la

langue cible pour combler le déficit de communication. Ensuite, il lui faut décider par quels moyens linguistiques il peut les transmettre et quelles stratégies de médiation utiliser (p.ex. combiner des informations provenant de diverses sources, organiser des phrases ou des paragraphes entiers du texte source, résumer les informations sources, reformuler des mots spécifiques du texte source, synthétiser) dans ce processus (Stathopoulou, 2015 : 4–5).

Les profils susmentionnés de la compétence de médiation de Wolfgang Hallet et de la « capacité de médiation » de Maria Stathopoulou indiquent clairement le caractère complexe et communicatif des activités de médiation et soulignent le fait que la médiation ne doit pas être assimilée à la traduction ou à toute autre activité basée uniquement sur le traitement de texte.

4. Les tâches de médiation et leurs typologies – état de la recherche

Les premières tentatives de création et de mise en œuvre de tâches de médiation dans le processus d'enseignement des langues ont eu lieu dans des pays où la médiation fait partie des programmes et des exigences d'examen dans les écoles secondaires, ainsi que dans des systèmes de certifications en langues étrangères (Stathopoulou, 2015 ; Melo-Pfeifer, Schröder-Sura, 2018 ; Conseil de l'Europe, 2021 : 98).

Déjà en 2009, Elisabeth Kolb esquissait une catégorisation des tâches de médiation linguistique, en mettant en évidence deux groupes : les tâches de médiation écrite et orale. Les techniques de base utilisées pour élaborer les activités de médiation étaient : le résumé, la paraphrase et la traduction (à l'oral et à l'écrit) (Kolb, 2009 : 73). Quelques années plus tard, l'auteure a révisé/complété sa typologie, tout en gardant la division en médiation écrite et orale. En ce qui concerne les tâches de médiation écrite, Kolb en a distingué deux sous-types : traduction (con)textuelle et traitement situationnel ; ensuite, elle a divisé les tâches de médiation orale en : traitement situationnel, interprétation consécutive (con)textuelle, interprétation simultanée (Kolb, 2016 : 58).

Daniel Reimann (2014), quant à lui, a présenté trois formes fondamentales de médiation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ce sont : le résumé, la paraphrase et l'interprétation informelle. Dans le cas du résumé et de la paraphrase, des combinaisons de textes sources et de ceux qui résultent de la médiation sont possibles à chaque fois, ce qui donne au total neuf types d'activités de médiation possibles. L'auteur souligne que le besoin de médiation (inter)culturelle peut également être pris en compte lors de la conception des tâches de médiation linguistique. « Cela

s'explique par le fait que les partenaires d'interaction ayant des langues maternelles différentes ont, bien entendu, des expériences culturelles différentes, et que les situations de médiation linguistique sont donc intrinsèquement prédestinées à l'apprentissage (inter)culturel » (Reimann, 2014 : 8–9).

Dans les classifications susmentionnées des tâches de médiation, il est clair que leurs auteurs se limitent aux formes de médiation définies dans le *Cadre* en 2001, c'est-à-dire centrées principalement sur la dimension linguistique de cette activité. On l'entend généralement comme la capacité à reconstituer le sens exprimé dans une langue donnée dans une autre langue, à l'oral et/ou à l'écrit, en tenant compte des éléments (inter)culturels.

Maria Stathopoulou a adopté une approche légèrement différente des tâches de médiation et de leur classification. L'auteure a mené des recherches dans ce domaine, en analysant les tâches de médiation interlangue, utilisées dans le processus de certification des compétences en anglais en Grèce. Pour Stathopoulou, les tâches de médiation sont celles « qui demandent aux apprenants de transférer des informations d'une langue à une autre dans un but de communication donné. Elles peuvent être décrites comme des tâches exigeantes sur le plan cognitif, car, pour les exécuter correctement, les médiateurs doivent faire appel à une variété de compétences et de capacités » (Stathopoulou, 2015 : 61–62). L'auteure divise les tâches de médiation (à l'oral et à l'écrit) en catégories suivantes : résumé (*summarising*), collecte d'informations (*picking-up-information*) et transformation des informations numériques en informations verbales (*transferring numerical information into verbal information*) (Stathopoulou, 2015 : 63–65). La typologie de Maria Stathopoulou se concentre sur un objectif communicatif et une situation spécifique, dont le cadre est formé par : le caractère interculturel, le lieu, l'occasion et le temps. Le destinataire, le destinataire et le médiateur sont définis par référence à la langue source et cible ainsi qu'à la culture source et cible. C'est une utilisation de la langue dans un contexte social spécifique et elle dépend des besoins sociaux. En effectuant une tâche de médiation, l'utilisateur de la langue active sa conscience linguistique dans le contexte d'un genre de texte spécifique (source et/ou cible), ainsi que sa connaissance du sujet. Dans le processus de transfert d'informations du texte source au texte cible, les médiateurs doivent utiliser une large variété de stratégies de médiation qui leur permettront de mener à bien la tâche (Stathopoulou, 2015 : 62).

La médiation est présente dans les supports pédagogiques depuis plusieurs années ; cependant, les tentatives de mise en œuvre de cette activité langagière dans la pratique pédagogique ne concernaient que la médiation linguistique. Dans la plupart des cas, il s'agit plutôt d'exercices de médiation, c'est-à-dire d'activités axées sur les compétences langagières – des

structures langagières spécifiques, souvent dépourvues d'un contexte situationnel qui orienterait l'apprenant vers une action réelle (cf. Janowska, Plak, 2021 : 160–161). Les recherches de Silvia Melo-Pfeifer et d'Anna Schröder-Sura sur les tâches de médiation dans les manuels de français (en Allemagne) ont démontré une perception limitée de cette activité langagière. L'élève accomplit des tâches plutôt stéréotypées, consistant à résumer ou à traduire ; il ne co-crée pas de sens dans l'interaction avec d'autres acteurs sociaux ; il n'active pas de stratégies de médiation appropriées. Le contexte communicatif des tâches n'est pas extensif, et leur aspect plurilingue et interculturel n'est que signalé. La médiation est souvent vue comme un outil pour contrôler la compréhension de textes, principalement de textes écrits, en utilisant la langue maternelle ou la langue cible (Melo-Pfeifer, Schröder-Sura, 2018).

Mais d'un autre côté, les travaux de recherche (cf. Coste, Cavalli, 2015 ; North, Piccardo, 2016) et la pratique pédagogique ont montré que la médiation suppose la nécessité de prendre en compte la multiplicité et la diversité des situations dans lesquelles les acteurs sociaux, représentants de cultures différentes, co-crésent le sens. En somme, en tant qu'activité complexe de nature sociale, la médiation – et en principe les tâches de médiation – devrait préparer les utilisateurs/apprenants de langues à la complexité des relations individuelles, sociales, culturelles et linguistiques.

5. Les tâches de médiation dans la perspective du *CECR – Volume complémentaire*

La détermination des paramètres des tâches de médiation devrait commencer par une réflexion sur une nouvelle approche de cette activité de communication, décrite dans le document du Conseil de l'Europe. Pour les auteurs du *CECR – Volume complémentaire*, le terme « médiation » fait référence à la situation où

l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel (Conseil de l'Europe, 2021 : 96).

Dans cette description de la médiation, on trouve non seulement les éléments nécessaires à la création d'une tâche, mais aussi la répartition des activités de médiation proposées par les auteurs du *Volume complémentaire* ; ils en distinguent trois types :

- la « Médiation de textes » consiste à transmettre à l'autre le contenu d'un texte qui lui était auparavant inaccessible ; elle prend la forme de divers types de transformations, principalement de nature linguistique, telles que : « transmettre des informations spécifiques », « expliquer des données », « traiter un texte », « traduire un texte écrit » ou « prendre des notes ». Ce groupe comprend également les activités liées à la réception des textes créatifs, y compris les textes littéraires (« Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs » et « Analyser et critiquer des textes créatifs ») (Conseil de l'Europe, 2021 : 99–114) ;
- la « Médiation de concepts » vise à transférer des connaissances, y compris des concepts et des idées, dans un travail de groupe ; ces activités combinent le caractère linguistique et social de l'usage de la langue, car elles accordent une grande importance aux compétences interpersonnelles, à la coopération dans un groupe ou à sa gestion (Conseil de l'Europe, 2021 : 114–119) ;
- la « Médiation de la communication » permet de niveler les difficultés socioculturelles qui rendent impossible la lecture du texte ou la communication avec l'interlocuteur (Conseil de l'Europe, 2021 : 120–123).

Compte tenu de cette classification, on peut supposer que, dans la pratique pédagogique, on aura le plus souvent affaire à des tâches développant la médiation de textes, peut-être la médiation de la communication, parce que depuis des années déjà, les manuels et supports pédagogiques contiennent des propositions concrètes ayant pour but de développer la compétence à communiquer langagièrement dans l'interaction plurilingue. Les tâches de médiation de concepts impliquent une collaboration de groupe et une gestion du travail de groupe, ce qui, jusqu'à présent, est relativement rarement utilisé dans les cours de langues étrangères et n'est pas encore entré dans la conscience des enseignants, peut-être parce que cela est perçu comme n'appartenant pas pleinement au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De telles tâches peuvent être trouvées dans les manuels scolaires préparés conformément aux principes de l'approche par les tâches.

Les trois catégories de médiation distinguées peuvent suggérer l'émergence de trois types de tâches de médiation ; cependant, comme le notent les auteurs du *CECR – Volume complémentaire* :

La médiation [...] implique à la fois une compétence sociale et culturelle et une compétence plurilingue. L'accent est donc mis sur le fait que l'on ne peut pas, dans la pratique, séparer les types de médiation les uns des autres. En adaptant les descripteurs à leur contexte, les utilisateurs devraient donc se sentir libres de mélanger et d'associer les catégories en fonction de leurs propres objectifs (Conseil de l'Europe, 2021 : 96).

Suite à la recommandation ci-dessus, nous présentons une description générale des tâches de médiation, en gardant à l'esprit le fait qu'une tâche donnée, typique d'une catégorie spécifique de médiation (p.ex. la médiation de textes), implique en même temps l'application, dans une plus ou moins grande mesure, d'autres compétences de médiation (p.ex. la médiation de concepts ou la médiation de la communication).

Dans la définition de la médiation, donnée dans le *Volume complémentaire (supra)*, nous trouvons trois concepts clés qui peuvent être utilisés pour établir les paramètres de base d'une tâche de médiation ; ce sont :

- 1) l'utilisateur de la langue en tant qu'acteur social, qui prend part aux processus d'expression et de co-création de significations dans la langue cible ;
- 2) un problème à surmonter, c'est-à-dire différents types de barrières qui empêchent la communication / les contacts ;
- 3) l'objet du message et le contenu à communiquer.

Au centre de la tâche de médiation se trouve **un médiateur qui agit en tant qu'acteur social**. C'est une personne qui fonctionne dans un environnement social spécifique et dans les situations spécifiques qui en découlent, elle possède certaines connaissances et compétences, elle est guidée par des besoins spécifiques, elle a à réaliser des tâches liées à son statut social et, pour les accomplir, elle active des stratégies appropriées. L'utilisateur de la langue (p. ex. dans le cas de la médiation de textes) mobilise ses compétences générales et sa compétence à communiquer langagièrement, il négocie le sens contenu dans le texte source (parlé ou écrit) et il le communique à un interlocuteur déterminé, en tenant compte du contexte linguistique, culturel ou social de ce dernier, par l'intermédiaire d'un nouveau texte cible (parlé ou écrit) qu'il a créé.

En préparant la tâche de médiation, il convient tout d'abord de prendre en considération les données nécessaires sur les participants de la situation de communication (y compris des informations sur leurs besoins et aspirations, leur âge, les langues qu'ils connaissent, leur niveau de connaissance de ces langues, leurs rôles sociaux, et parfois aussi sur leurs intérêts), ainsi que de délimiter la spécificité (inter)culturelle de la production ou de l'interaction envisagée. Lors de la création d'une tâche, il faut s'assurer qu'elle est

pertinente et significative pour l'apprenant et que celui-ci, en la réalisant, pourra activer ses compétences, ses connaissances et son expérience, et présenter ensuite les résultats au destinataire / groupe cible.

Pour que le médiateur puisse surmonter les obstacles, « créer des passerelles », il doit y avoir **une difficulté ou un obstacle qui empêche la communication** partielle ou complète, la compréhension mutuelle, la co-création de connaissances, la coopération. Cet obstacle peut être causé par divers facteurs : difficulté d'accès au code langagier (au sein d'une langue ou entre langues) ou méconnaissance du genre du texte ou du domaine qu'il concerne ; complexité des savoirs à co-créer, manque de compétences interpersonnelles nécessaires dans certaines situations délicates, différences interculturelles implicites dans le texte, etc. Par conséquent, dans la consigne accompagnant une tâche, il convient de justifier la nécessité de transformer le message et de jouer le rôle d'intermédiaire, d'indiquer une différence entre les participants à la communication / une lacune en matière d'informations.

Le dernier élément important de la tâche de médiation est le **but du message et la manière dont le contenu est communiqué**. Pour répondre à ce critère, nous pouvons nous inspirer de la liste des descripteurs proposés dans le *CECR – Volume complémentaire* pour chaque type de médiation. Dans le cas de la médiation de textes, les productions des utilisateurs/apprenants de la langue peuvent prendre diverses formes dans chacun des sept types pour lesquels des échelles de compétence sont préparées (*supra*). Cela peut être, par exemple : un rapport oral informel, un résumé écrit d'un livre à publier sur un site Web, un courriel formel, un diaporama PowerPoint, etc. La forme et le type de texte cible produit dépendront des destinataires et de l'objectif du processus de médiation. C'est l'objectif qui indique quelles informations doivent obligatoirement être fournies, et lesquelles peuvent être omises ou raccourcies. La médiation est une activité créative et active, qui fait appel à toutes les compétences du médiateur. Pour cette raison, il ne peut pas utiliser uniquement des formules linguistiques schématiques apprises.

La médiation nécessite une entremise à tous les niveaux de communication, y compris le niveau culturel. Par conséquent, les tâches dans le domaine de la médiation devraient également rendre possibles un aperçu de la culture étrangère et une réflexion sur sa propre culture, engager des compétences interculturelles et pluriculturelles. Afin de répondre de manière adéquate aux situations extérieures à sa propre culture, il faut apprendre à aborder une culture étrangère avec ouverture et curiosité, accepter, respecter et apprécier diverses attitudes et opinions (différentes des siennes). La capacité de changer de perspective et de se mettre à la place d'une autre personne est la base de l'action sociale.

Les paramètres des tâches développant les compétences de médiation présentées ci-dessus se réfèrent principalement à celles qui se situent dans le domaine de la médiation de textes, bien qu'une consigne de tâche préparée de manière appropriée puisse impliquer la mise en œuvre d'autres types de médiation. Créer des tâches visant uniquement à développer les compétences de médiation des concepts ou de la communication serait un défi difficile, possible uniquement dans des conditions éducatives spécifiques. Cela renforce notre conviction que, pour mobiliser les apprenants à appliquer diverses formes de médiation dans la pratique, il serait nécessaire de les engager dans des tâches complexes orientées vers l'action.

6. Les tâches de médiation dans la perspective actionnelle

L'« approche actionnelle » et la « médiation » sont des concepts qui paraissent pour la première fois en 2001 dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Même alors, bien qu'insuffisamment expliqués et éclairés, ils annonçaient une nouvelle perspective de l'usage de la langue et des changements dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il faudra toutefois attendre la publication du *CECR – Volume complémentaire*, et surtout la description complète et approfondie des activités de médiation qu'il contient, pour que la vision dynamique de l'apprentissage et de l'usage des langues, que cache le terme « approche actionnelle », soit complétée. D'après Enrica Piccardo et Bryan North, « [la] médiation devient un processus individuel et social de création de sens, de cognition et de développement, qui trouve sa réalisation méthodologique dans une approche actionnelle » (2019 : 239).

L'approche actionnelle introduit l'idée d'une tâche visant à intégrer les connaissances nouvelles et ce qui a été appris/assimilé auparavant. Dans la pratique pédagogique quotidienne, on utilise souvent des « micro-tâches » qui préparent progressivement les apprenants à réaliser la tâche cible : une « macro-tâche » (appelée aussi tâche complexe) (Janowska, 2020). « L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées et collaboratives dans la classe, dont l'objectif principal n'est pas la langue » (Conseil de l'Europe, 2021 : 30). Le résultat de la tâche accomplie peut être un « produit » spécifique, par exemple la location d'un appartement, la planification d'un voyage commun en vacances, un commentaire rédigé sur un blog, la préparation d'un événement, la sélection d'un candidat, etc. La macro-tâche, combinant et utilisant les éléments de connaissances et de compétences acquises, est aussi une sorte de test de la capacité à réappliquer les éléments de langue précédemment appris. Lors de l'exécution des tâches

de type actionnel, ce sont des activités de médiation qui sont mobilisées en premier lieu. Elles sont réalisées au cours d'un travail de groupe, ce qui génère l'apprentissage par la découverte et la résolution collaborative de problèmes. Selon les auteurs du *CECR – Volume complémentaire* :

Les descripteurs de la médiation sont particulièrement pertinents en classe pour des tâches collaboratives par petits groupes. Les tâches peuvent être organisées de façon à ce que les apprenants partagent différentes données, en expliquent les contenus et travaillent ensemble pour atteindre un objectif (Conseil de l'Europe, 2021 : 36).

Il est à noter que des consignes/instructions structurées de manière appropriée pour des tâches complexes et l'utilisation de textes (écrits et oraux, également supports visuels) sont en mesure d'activer bon nombre de compétences dans le domaine de la médiation de textes et celles associées au domaine de la médiation de concepts ou médiation de la communication, bien que cette dernière catégorie concerne plus le niveau socioculturel que linguistique et qu'il ne soit pas toujours possible de la prévoir, car elle dépend des acteurs de la situation communicative, ainsi que de son évolution.

L'exemple présenté ci-dessous est une activité préparée selon les principes de l'approche par les tâches. L'objectif principal de cette activité complexe, ancrée dans un contexte situationnel, est la préparation linguistique, communicative et sociale à effectuer diverses tâches « de la vie réelle » (*real-world tasks*).

TÂCHE : Nous organisons un séjour de week-end en Pologne pour quelques personnes

Préparation : En petits groupes, choisissez un endroit en Pologne où vous pourriez passer un long week-end (mer, lacs, montagne, villes, campagne, etc.). Recherchez des informations sur ces lieux sur Internet. Décidez combien de temps vous resterez à cet endroit, comment vous y rendrez, où vous dormirez, mangerez et comment vous y passerez votre temps.

Réalisation : Faites un plan détaillé de votre séjour dans un lieu de votre choix.
Présentation : Présentez vos idées aux collègues du groupe et écoutez leurs opinions.

Dans cette tâche, les apprenants de polonais langue étrangère, venant de différents pays, planifient un séjour de week-end dans un endroit attrayant. Pour faire un choix, ils se servent de documents en ligne (p.ex. : <https://podroze.se.pl/polska/ciekawe-miejsca-w-polsce/ciekawe-miejsca-w-polsce-na-weekend-majowy-wasze-p/4283/>). La tâche consistant à résoudre un problème – choisir et transmettre des informations oralement

– engage des étudiants de différentes cultures dans une série de procédures cognitives et communicatives. Lors de la réalisation de la tâche, les apprenants utilisent les connaissances antérieures et nouvellement acquises pour en découvrir ensemble le sens et atteindre les objectifs planifiés ou émergents en cours de travail. L'exécution de la tâche nécessite le traitement de données (des textes), l'échange d'informations et de significations, la coordination des activités, la coopération, la négociation et la motivation mutuelle des membres du groupe, ainsi que la capacité d'interagir avec des personnes ayant des modes de vie et des opinions différents. Elle est donc un outil d'interaction au sens large et s'inscrit dans le cadre de la médiation de textes, de concepts et de la communication. Le tableau qui suit comprend une description des activités de médiation, échelonnées dans le *CECR – Volume complémentaire*, que – potentiellement – l'exécution de la tâche ci-dessus requiert.

Tableau 1 : Activités de médiation déclenchées dans la tâche complexe

Tâche à accomplir	Organiser un séjour de week-end en Pologne pour quelques personnes
Niveau	B1
Type de médiation	médiation intralangue – textes sources – langue polonaise – texte cible – langue polonaise
Médiateurs	apprenants du polonais langue étrangère issus de milieux culturels différents
Activités de médiation	<p>MÉDIATION DE TEXTES</p> <p>Transmettre des informations spécifiques à l'oral ou par signes Peut transmettre [...] des informations précises, données dans des textes informatifs clairs (par exemple des prospectus, des rubriques de brochures, des annonces, des lettres ou des courriels) [...]. (p. 100)*</p> <p>Expliquer des données à l'écrit</p> <p>Peut décrire avec des phrases simples [...] les faits importants présents dans des visuels portant sur des sujets familiers (par exemple une carte de la météo, un graphique de base) [...]. (p. 103)</p> <p>MÉDIATION DE CONCEPTS</p> <p>Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs</p> <p>Peut inviter des personnes du groupe à donner leurs points de vue. (p. 117)</p> <p>Coopérer pour construire du sens</p> <p>Peut demander à un membre du groupe d'expliquer son point de vue. Peut répéter en partie ce que quelqu'un a dit pour s'assurer d'une compréhension mutuelle et aider à maintenir le développement des idées sur la bonne voie. (p. 117)</p> <p>Gérer des interactions</p> <p>Peut attribuer la parole dans une discussion et inviter un participant à parler.</p>

Activités de médiation	<p>Peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité. (p. 119)</p> <p>Susciter un discours conceptuel Peut demander aux gens de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale. Peut poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement. Peut demander à quelqu'un de justifier son idée ou d'expliquer comment il(elle) pense que les choses vont pouvoir fonctionner. (p. 119)</p> <p>MÉDIATION DE LA COMMUNICATION</p> <p>Établir un espace pluriculturel Peut, dans des rencontres interculturelles, se conduire de façon positive, reconnaître les sentiments et les différentes visions du monde des membres du groupe. (p. 121)</p> <p>Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles Peut communiquer [...] le sens principal de ce qui est dit [...] sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre de façon simple des informations factuelles et expliquer des références culturelles à condition de pouvoir les préparer à l'avance et que les interlocuteurs s'expriment clairement et dans un langage quotidien. (p. 122)</p>
Stratégies de médiation	<p>Adapter son langage Peut simplifier, par des paraphrases, les points principaux de courts textes non complexes portant sur des sujets familiers (par exemple de courts articles de magazines), afin d'en rendre les contenus compréhensibles. (p. 126)</p>
Matériaux	informations touristiques provenant de sites web
Domaine	personnel

* Les descripteurs des activités de médiation inclus dans la description de la tâche proviennent du CECR – Volume complémentaire (2021) ; un numéro de page est noté à côté de chaque descripteur.

7. Clôture

La publication du *CECR – Volume complémentaire (2021)* a apporté bon nombre de changements importants à la didactique des langues, notamment la médiation a gagné une description systématique et détaillée avec des descripteurs, ce qui manquait dans la première édition du *CECR*. Grâce au fait que la médiation a été identifiée et caractérisée en profondeur, nous pouvons apprécier ses valeurs et la percevoir comme une activité qui crée une opportunité d'apprendre et d'enseigner les langues de manière efficace, authentique et inclusive.

La valeur éducative de la médiation résulte de sa double nature : d'une part, elle repose sur des actions de nature individuelle, et d'autre part, elle suppose leur utilisation dans chaque interaction sociale. Dans les activités

de médiation, les compétences cognitives de l'utilisateur de la langue et ses compétences interpersonnelles sont simultanément impliquées, ainsi que, indirectement, ses compétences générales. En raison de ces caractéristiques, on peut dire que, de toutes les activités linguistiques, la médiation réalise le plus complètement le format de la communication naturelle. Hanna Komorowska, déjà en 1999, donc avant la publication officielle de la première version du *Cadre*, écrivait que « la médiation devient [...] l'un des principaux moyens de notre communication » (Komorowska, 1999 : 211). La médiation est une activité présentant un degré d'authenticité très élevé, ce qui est depuis des années une caractéristique très appréciée dans la didactique orientée vers un enseignement proche du vécu de l'apprenant et un apprentissage par l'expérience.

La nouvelle description de la médiation est devenue un prétexte et une base pour la reconceptualisation de l'approche actionnelle. Le concept d'activités de médiation, proposé dans le *Volume complémentaire*, met fortement l'accent sur le fait qu'enseigner/apprendre une langue ne relève pas seulement de la compétence à communiquer langagièrement, mais aussi d'une formation holistique et prospective de l'apprenant, en développant ses compétences générales : connaissances, aptitudes, traits de personnalité, capacités d'apprendre, ainsi que la capacité d'agir à plusieurs niveaux. La didactique contemporaine des langues étrangères ne peut se passer de la médiation, et l'enseignement/apprentissage actionnel, consistant (en outre) à la réalisation des tâches en coopération, crée un besoin naturel de médiation.

BIBLIOGRAPHIE

- Biedermann A. (2014), *La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères*. « Synergies Chili », n° 10, 83–91. Online : <https://gerflint.fr/Base/Chili10/biedermann.pdf> [consulté le 20.08.2022].
- Conseil de l'Europe. (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Online : http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_fr.pdf [consulté le 20.08.2022].
- Council of Europe. (2022), *Enriching 21st century language education. The CEFR Companion volume in practice*. Strasbourg : Council of Europe Publishing.

- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg : Council of Europe Publishing.
- Hallet W. (2008), *Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe*. « Der fremdsprachliche Unterricht Englisch », n° 93, 2–7.
- Huver E. (2018), *Penser la médiation dans une perspective diversitaire*, « Recherches en didactique des langues et des cultures », n° 15/2. Online : <http://journals.openedition.org/rdlc/2964> [consulté le 20.08.2022].
- Janowska I. (2020), *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*. « Acta Universitatis Lodzianis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców », n° 27, 505–526.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków : Księgarnia Akademicka.
- Kolb E. (2009), *Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe*. « ForumSprache », n° 1, 69–86.
- Kolb E. (2016), *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster/New York : Waxman.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : WSiP.
- Melo-Pfeifer S., Schröder-Sura A. (2018), *Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne*, « Recherches en didactique des langues et des cultures », n° 15/3. Online : <http://journals.openedition.org/rdlc/3589> [consulté le 20.08.2022].
- North B., Piccardo E. (2016), *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Online : <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d> [consulté le 20.08.2022].
- Piccardo E., North B. (2019), *The Action-oriented Approach : A dynamic vision of language education*. Bristol : Multilingual Matters.
- Reimann D. (2014), *Sprachmittlung*, « ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern ». Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf [consulté le 20.08.2022].
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Bristol : Multilingual Matters.
- Vygotski L.S. (1997), *Pensée et langage*. Paris : Éditions La Dispute.

Received: 12.09.2022

Revised: 14.01.2023

Julia Kłapa

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Centrum Językowe

Orcid: 0000-0001-7369-374X

julia.klapa@uek.krakow.pl

Gotowość studentów z dysleksją do komunikowania się w językach obcych

Willingness of students with dyslexia to communicate in foreign languages

The study concerns in a group of young adults (students) with dyslexia as dyslexia may be a factor that differentiates the assessments and declarations of the respondents in this area. The aim is to show the factors important for shaping the willingness to communicate of students with and without dyslexia. The theoretical basis is the analysis of selected aspects of teaching to and learning of foreign languages by adults with dyslexia and willingness to communicate in foreign languages, shaped by the personal characteristics of the language user and the educational process. The empirical part presents the methodological basis of the research and results obtained in a group of 263 students. Conclusions and recommendations for academic practice are drawn on the basis of the results of the research project.

Keywords: dyslexia, foreign language teaching/learning, willingness to communicate, dyslexic students, student centered learning

Słowa kluczowe: dysleksja, nauczanie/uczenie się języków obcych, gotowość komunikowania się/gotowość komunikacyjna, studenci z dysleksją, proces kształcenia skoncentrowany na studentach



1. Studenci z dysleksją w procesie nauczania i uczenia się języków obcych

Dorośli z dysleksją stanowią heterogeniczną grupę – zróżnicowanie dotyczy zarówno trudności, z jakimi się borykają, jak i sposobów, które wykorzystują, by sobie z nimi radzić. Na obraz dysleksji u dorosłych wpływa bowiem nie tylko rodzaj i zakres deficytu (najczęściej jest to deficyt świadomości fonologicznej), lecz także wytworzone własne mechanizmy kompensacyjne i sprawdzone w doświadczeniu sposoby działania oraz zasoby osobiste (Everatt, 1997: 13–21). Akcentowane są również wtórne zaburzenia emocjonalne, obniżona motywacja, zaniżona samoocena oraz częste ukończenie edukacji poniżej poziomu swoich możliwości (Gindrich, 2002: 142).

Trudności dyslektyczne osób dorosłych w opinii autorów (np. Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013: 44–47; Wejner-Jaworska, 2019: 45–50) przejawiają się w:

- czytaniu i pisaniu (obserwuje się m.in. wolne tempo, utrudniona analiza i selekcja informacji, gubienie wątku, błędne odczytywanie słów, błędy, brak autokorekty, nieczytelne pismo odręczne);
- operowaniu liczbami (często ma miejsce m.in. mylenie dat, numerów i nieprawidłowy ich zapis, trudności w zapamiętywaniu danych liczbowych);
- funkcjonowaniu słuchowo-językowym (obserwuje się m.in. przejęzyczenia, utrudnione przypominanie sobie słów, trudności z opanowaniem i odtwarzaniem materiału sekwencyjnego, z wypowiedziami spontanicznymi, utrudnione przywoływanie danych z pamięci semantycznej i operacyjnej);
- orientacji w przestrzeni i w czasie (widoczne są m.in. kłopoty z orientacją na mapie i w terenie, w określaniu relacji przestrzennych, utrudnione planowanie, organizacja i zarządzanie czasem);
- czynnościach codziennych (cechują ich m.in. niezborność i niezdarność ruchowa, brak zautomatyzowanego podpisu).

Osobom z dysleksją uczącym się języka obcego duże kłopoty sprawia opanowanie wszystkich podsystemów języka: fonicznego, graficznego, leksykalnego i składniowego. Istotnie większy problem mają z opanowaniem pisemnej odmiany języka: wyzwaniem jest dla nich ortografia, interpunkcja, kształt liter, nieco lepiej radzą sobie z artykulacją głosek, akcentem, intonacją, formułowaniem wypowiedzi. Ich liczne trudności często są dodatkowo potęgowane przez zaburzenia koncentracji uwagi i pamięci symultanicznej (Jaworska, 2018: 38–46).

W literaturze pojawiają się komentarze dotyczące języków, których specyfika może okazać się czynnikiem utrudniającym lub ułatwiającym ich

opanowanie przez osoby z dysleksją. Autorzy proponują, by dokonać charakterystyki cech języka znaczących dla procesu nauczania/uczenia się języka obcego (N/U JO) z uwzględnieniem kryterium transparentności i fleksyjności. Dodatkowo można uwzględniać stopień transparentności języka z perspektywy czytania (kierunek relacji grafem-fonem) i pisanie (kierunek relacji fonem-grafem), rodzaj alfabetu (np. łaciński, cyrylica), ocenę trudności gramatyki (liczba czasów, deklinacji i koniugacji, rodzajniki), podobieństwo języka obcego do ojczystego (Lanciger, 2007: 51–56; Smythe, 2007: 6–28; Bogdanowicz, 2011: 97–98; Jaworska, 2018: 105). Analizy tych zagadnień nie dają jednak jednoznacznych rozstrzygnięć, a wybór języka obcego i decyzja o jego nauce i/lub doskonaleniu znajomości powinna być zawsze podejmowana z uwzględnieniem indywidualnych motywacji uczących się, zdolności, zainteresowań, dotychczasowych doświadczeń, ich planów życiowych związanych ze znajomością JO, a także w ramach oferty edukacyjnej szkoły/uczelni.

W analizie literatury zwraca uwagę istotna luka badawcza dotycząca specyfiki trudności dyslektycznych osób dorosłych uczących się języków obcych lub doskonalących swoje umiejętności z tego zakresu oraz organizacji procesu studiowania i metodyki pracy nauczycieli akademickich. Rangę zgłębiania tych zagadnień zwiększa przyjmowane coraz częściej założenie, że dysleksja jest odmiennym od standardowego stylem uczenia się i należy ją postrzegać w kategoriach różnicy indywidualnej (Karpińska-Szaj, 2015: 187; Jaworska, 2018: 24).

2. Gotowość komunikowania się w językach obcych i warunki jej kształtowania w środowisku edukacyjnym uczelni wyższej

Gotowość komunikacyjna (GK) (ang. *willingness to communicate*) w języku obcym oznacza wolicjonalną inklinację jednostki do aktywnego zaangażowania się w akty komunikacyjne w tym języku, w zależności od sytuacji, interlokutora/-ów, tematu i kontekstu komunikacyjnego (Kang, 2005: 291; Piechurska-Kuciel, 2014: 243). Można ją też zdefiniować jako stan psychicznej gotowości do użycia języka obcego, gdy tylko pojawia się taka możliwość lub potrzeba. Jest to więc stan bezpośrednio poprzedzający zachowania komunikacyjne (MacIntyre, 2007: 567). Gotowość do komunikowania się w bezpośrednich lub pośrednich relacjach społecznych jest nieodłącznym elementem kontaktów prywatnych, a w przypadku osób dorosłych – również zawodowych.

Nauka języka obcego nierozzerwalnie związana jest z komunikowaniem się, a aktywne posługiwanie się językiem obcym stanowi jeden z ważniej-

szych wyznaczników jego znajomości (np. MacIntyre, 2007; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015b). Rozpoczęcie komunikacji w języku obcym w dużej mierze zależy zarówno od cech samej jednostki, jak i uwarunkowań sytuacyjnych. Splot tych czynników podlega bezpośredniej ocenie użytkownika języka, a to z kolei wpływa na decyzję o rozpoczęciu komunikacji lub jej zaniedbaniu (Piechurska-Kuciel, 2014: 243). Tak więc GK cechuje złożoność procesów decyzyjnych uwarunkowanych cechami i umiejętnościami użytkownika języka (poziom indywidualny) oraz specyfiką relacji komunikacyjnej (poziom społeczny). W opinii badaczy zjawisko to jest wydarzeniem psychologicznym ze społecznie istotnymi konsekwencjami, ale też czynnikiem, który może ułatwiać naukę języka obcego lub skutecznie blokować jej efektywność. Badacze zwracają też uwagę na związek GK z poziomem samooceny kompetencji użytkownika języka obcego i jego motywacją do posługiwania się nim. Wysoki poziom samooceny w zakresie czterech podstawowych sprawności (mówienia, słuchania, czytania i pisanie) wyraźnie wzmacnia poczucie gotowości, a w przypadku uczniów wpływa też na poziom ich osiągnięć szkolnych (Yashima, 2002: 54–65, Piechurska-Kuciel, 2011; 235–250).

Badania nad GK w języku obcym (zob. m.in. Hashimoto, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide, Shimizu, 2004; Mady, Arnott, 2010; Yu, Li, Gou, 2011; Cao, 2013) pozwalają na wyeksponowanie czynników ją kształtujących. Są to: cechy osobowościowe, motywacja, płeć, wiek, style uczenia się, potrzeby, samoświadomość, stosunek do społeczności międzynarodowej (postawa otwarta na różnice kulturowe), zmienne sytuacyjne (np. znajomość rozmówcy, orientacja w temacie rozmowy, autentyczność komunikacji, stosowane metody nauczania języków obcych i atmosfera, w jakiej przebiega ten proces). Istotny nurt badań dotyczył więc przenikania różnorodnych płaszczyzn – relacji pomiędzy osobowością uczącego się a jego GK, samooceną kompetencji, postawą wobec świata, ale też częstością używania JO (zob. m.in. Hashimoto, 2002; Yashima, 2002). Badacze interesowali się też problematyką fluktuacji GK, zależnej od deklarowanych kompetencji komunikacyjnych oraz zmienności wymagań i oczekiwań w tym zakresie (zob. MacIntyre, Legatto, 2011; Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015a, 2015b; Zawodniak, Kruk, 2017), a także zjawiskiem lęku językowego i poczucia bezradności jako czynników blokujących GK (zob. Piechurska-Kuciel, 2009). Interesujące są też badania nad zaangażowaniem uczących się w język (ang. *engagement with language*), rozumiane jako poznawczy, afektywny i społeczny proces, w którym uczący się bierze czynny udział. Używa on języka jako narzędzia komunikacji, ale też jako przedmiotu analizy i refleksji. Jest to możliwe dzięki wrażliwości na formalne cechy języka i refleksji nad jakością własnej produkcji językowej. Zaangażowanie w język w aspekcie afektywnym odnosi się do chęci uczestniczenia

w akcie komunikacji, do pozytywnej postawy wobec języka i jego użytkowników, autonomicznych zachowań dotyczących radzenia sobie z powstałymi problemami. W aspekcie społecznym prowadzi zaś do podejmowania i podtrzymywania rozmowy z zastosowaniem języka werbalnego i niewerbalnych środków przekazu (Svalberg, 2009: 242–258). Pomimo różnych wątpliwości uznaje się, że zaangażowanie językowe wpływa na rozwój świadomości językowej, wzbogaca indywidualne doświadczenia osoby uczącej się, ułatwia obcowanie z językiem docelowym, jest więc istotne dla kształtowania GK (Zawodniak, Kruk, 2017: 203–221).

W polskim dorobku naukowym ważne są badania Piechurskiej-Kuciel (2014), prowadzone w grupie uczniów, którzy legitymowali się skrajnie wysokim lub niskim poziomem GK. Uczniowie gotowi do komunikacji obcojęzycznej darzyli ten język wielką sympatią, a jego nauka dawała im radość i satysfakcję. Wykazywali się bardzo wysokim stopniem świadomości językowej, często doskonalili swoje umiejętności poza szkołą, wykorzystywali też sytuacje wymagające użycia języka obcego, poszukiwali nowych znajomych, a swoje plany życiowe wiązali ze znajomością języka. Osoby z niskim poziomem gotowości traktowali zaś język obcy niechętnie, uznawali go za nielogiczny i skomplikowany i zadowalali się minimalnymi osiągnięciami. W tej grupie były m.in. osoby z dysleksją rozwojową, które używały języka obcego raczej pod przymusem, a swojej przyszłości nigdy nie wiązały z jego znajomością. Wyniki badań Piechurskiej-Kuciel wskazują, że wspólnym elementem dla obu grup badanych jest afekt. Emocje pozytywne wiążące się z wysoką gotowością łączą się z poczuciem bezpieczeństwa, chęcią osiągnięcia biegłości i satysfakcją. Z poziomem niskim łączy się zaś negatywny kontekst emocjonalny – poczucie zagrożenia i zniechęcenia, przymus edukacyjny, niepowodzenia (Piechurska-Kuciel, 2014: 241–254).

Istotne dla wyjaśnienia nastawienia do JO osób z dysleksją i poziomu ich GK są także badania Jaworskiej (2018). Ukazują one indywidualne profile badanych uczniów, kształtowane przez sprawność poznawczą, emocjonalno-społeczną, preferencje sensoryczne, dominację półkuli mózgowej, stosowane strategie uczenia się. Poziom ich gotowości okazał się zależny nie tylko od umiejętności w mówieniu, pisaniu, słuchaniu i czytaniu, lecz także doświadczeń własnych, cech i zachowań autonomicznych oraz umiejscowienia poczucia kontroli. Z badań wynika, że sukcesy w nauce odnosili ci uczniowie z dysleksją, których charakteryzowała proaktywna postawa, motywacja, wysoka samoocena oraz przekonanie o odpowiedzialności za swoje sukcesy i niepowodzenia. Niepowodzeń doznawały natomiast osoby wycofane, rezygnujące z działania, z zaniżoną motywacją, obawami i lękiem, nieumiejące radzić sobie ze stresem. Zdecydowana większość badanych miała niską świadomość swoich możliwości i ograniczeń, a także niewystarczającą wiedzę o sposobach

autodiagnozy, technikach pracy umysłowej (w tym treningu strategicznym), a także o możliwościach doskonalenia kompetencji obcojęzycznych tkwiących w nowych technologiach (zob. Jaworska, 2018: 221–225).

Odwołanie się do badań prowadzonych w grupie uczniów jest zasadne w kontekście analiz prowadzonych wśród studentów. Doświadczenia wyniesione z wcześniejszych etapów edukacji kształtują bowiem zasoby osobiste młodych dorosłych, które są wykorzystywane, doskonalone i modyfikowane w trakcie studiów. W kontekście komunikowania się studentów należy natomiast przywołać badania Zawodniak i Kruka (2017), wskazujące na możliwości wzmacniania umiejętności obcojęzycznych i gotowość do ich użycia poprzez światy wirtualne, które różnicują rodzaje interakcji społecznych, są przestrzenią dla spontanicznych spotkań i rozmów, zapewniając jednocześnie anonimowość i prywatność. Autorzy podkreślają, że wpływ na kształtowanie gotowości mają zarówno czynniki intramentalne (postawy, potrzeby i oczekiwania studentów, ich zainteresowanie nawiązaniem kontaktu z obcojęzycznymi rozmówcami), a także intermentalne – postawy, oczekiwania i zainteresowania osób, z którymi studenci się porozumiewają, ich zainteresowania, przyjazna atmosfera, poczucie ciągłości zapewnione przez stałych interlokutorów (Zawodniak, Kruk, 2017: 203–221).

W kontekście omawianej problematyki należy zaznaczyć zmiany w warsztacie metodycznym. Redukcji ulegają metody audiolingwalne i gramatyczno-tłumaczeniowe a nacisk kładzie się na metody rozwijające komunikowanie się, np. metodę bezpośrednią, komunikacyjną, naturalną, kognitywną, eklektyczną (Jaroszevska, 2008: 157–166; Nijakowska, 2016: 32–38).

Istotna dla procesu N/U JO jest też idea autonomii, osadzona w formule nauczania otwartego. Nurt ten jest szczególnie interesujący w odniesieniu do kształcenia akademickiego studentów z dysleksją. Kształcenie skoncentrowane na studentach (ang. *Student Centered Learning* – SCL) zakłada, że stają się oni odpowiedzialni za proces kształcenia na równi z nauczycielami. W działaniach autonomicznych wykorzystują szereg cech GK natury kognitywnej i afektywnej – akcentuje się w tym zakresie dyspozycje emocjonalno-oceniające (wiarę w siebie, satysfakcję i zadowolenie z sytuacji komunikowania się) i społeczne (otwartość, współpracę, inicjowanie kontaktów). Nauczyciel akademicki jest postrzegany jako mentor i doradca edukacyjny, a także jako ekspert, pośrednik kulturowy, moderator, ewaluator, innowator, badacz i refleksyjny praktyk (Wilczyńska, 2008: 5–15; Zawadzka-Bartnik, 2010: 245–247). W formule SCL szczególnie istotna jest rola eksperta, organizatora i moderatora.

3. Metodologiczne założenia projektu badawczego

Celem badań jest określenie GK w językach obcych deklarowanej przez studentów z dysleksją i osób bez tego typu dysfunkcji, a także czynników kształtujących i rozwijających tę gotowość. Przedmiotem analiz są wypowiedzi i deklaracje wszystkich studentów, bez względu na ich szczególne potrzeby edukacyjne. Przeprowadzone badania koncentrują się wokół następujących pytań badawczych:

- 1) Jak studenci oceniają swoją gotowość do komunikowania się w językach obcych?
- 2) Co decyduje o ich gotowości do komunikowania się w językach obcych?
- 3) W jakim zakresie dysleksja wpływa na gotowość komunikowania się w językach obcych?

Dwa pierwsze pytania odnoszą się do wszystkich badanych, trzecie dotyczy grupy studentów z dysleksją. Badania mają charakter diagnostyczno-opisowy i nie wymagają formułowania hipotez (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 20).

Zamierzenia badawcze zrealizowano w module badań ilościowych z wykorzystaniem metody sondażowej oraz techniki ankietowej. Zastosowano kwestionariusz ankiety (narzędzie autorskie) zawierający kafeterię zamkniętą jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru oraz pytanie otwarte, umożliwiające respondentom wyrażenie opinii i ocen. Kwestionariusz zawierał pytania dotyczące poziomu GK, czynników i okoliczności istotnych dla jej wzmacniania, a także związku GK z trudnościami dyslektycznymi.

Badania prowadzono wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego i Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Była to grupa licząca 263 osób studiujących na studiach licencjackich lub jednolitych magisterskich, realizujących różne kierunki kształcenia, m.in. logistykę międzynarodową, ekonomię, analitykę gospodarczą, pedagogikę społeczno-opiekuńczą, pedagogikę specjalną. Zastosowano dobór warstwowy (ostatni semestr realizacji lektoratów języka obcego) i losowy (studenci obecni na zajęciach w dniu badania).

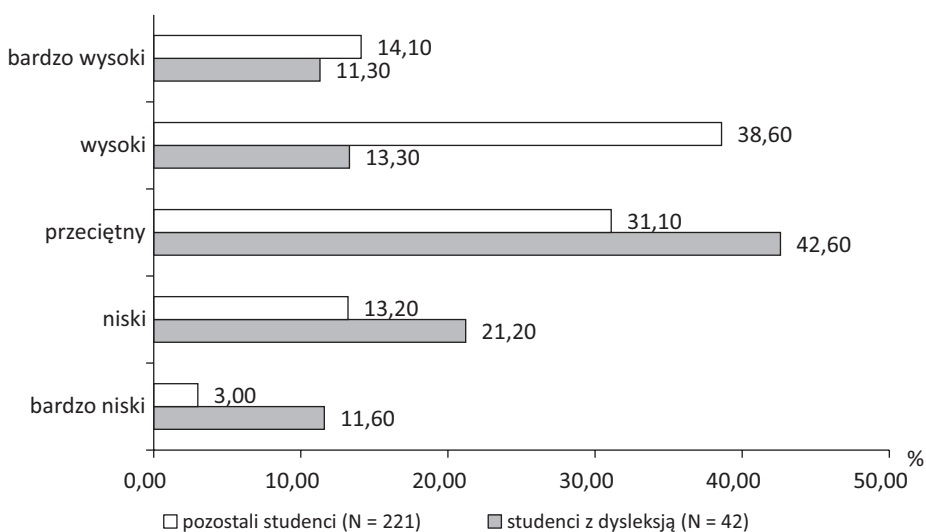
Z grupy 263 osób wyodrębniono osoby deklarujące występowanie dysleksji. Były to 42 osoby, co stanowi 16% ogólnej liczby badanych. Pozostali studenci (221 osób, tj. 84%) nie zgłosili występowania trudności dyslektycznych. Grupy te nie są równoważne ilościowo, jednakże uzyskany wskaźnik odzwierciedla skalę zjawiska dysleksji w ogólnej populacji (zob. np. Smythe, 2007: 28; Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013: 30–33; Komorowska, 2017: 109) i z tego względu zadecydowano o ich równoległej analizie. Z uwagi na sformułowane wcześniej cele badań, ale też trudne do porównania wielkości liczbowe, w analizach zawartych w dalszej części opracowania

prezentowane są wskaźniki procentowe. Taka prezentacja danych mieści się w procedurze metodologicznej nauk humanistycznych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 199,200) i społecznych (Nowak, 2010: 293, 303).

Badania prowadzono w okresie od czerwca do grudnia 2022 r. W grupie badanych przeważają mężczyźni (63,4%). Respondenci deklarują znajomość dwóch języków obcych (51,4%), z których jeden opanowali na poziomie B2, a drugi na poziomie A2 lub B1. Pozostali określają poziom swoich kompetencji obcojęzycznych jako przeciętny – deklarując znajomość na poziomie A1/A2 (36,7%), a niewielka grupa (11,9%) zna biegle dwa lub więcej JO.

4. Analiza i interpretacja wyników badań

Badani właściwie rozumieją GK, określając ją jako stan gotowości do użycia języka obcego (67,7%) lub jako pozytywną samoocenę kompetencji (32,3%). Swoją GK oceniają w 5-cio stopniowej skali. Informacje z tego zakresu przedstawia wykres 1.



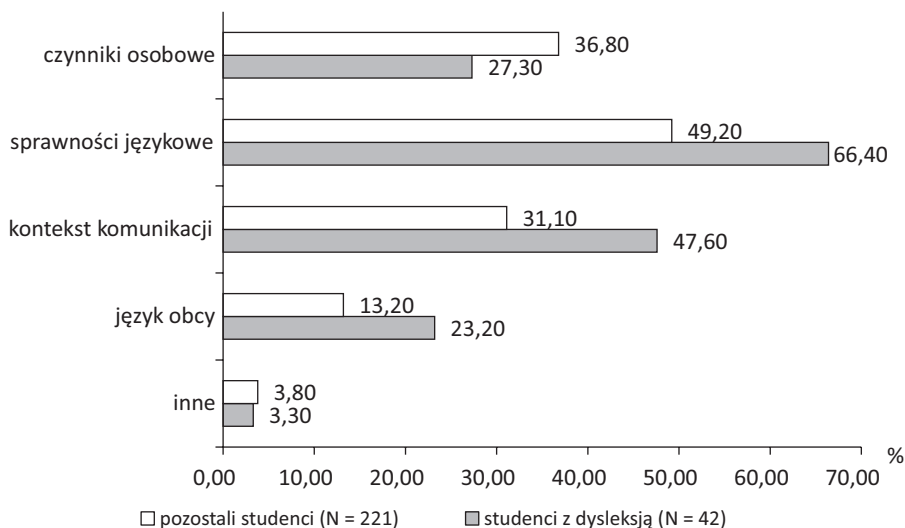
Wykres 1. Ocena poziomu gotowości komunikowania się w językach obcych

Źródło: Badania własne; odpowiedź na pytanie: *Jak oceniasz swoją gotowość do komunikowania się w językach obcych?*

Studenci z dysleksją oceniają swoją gotowość do komunikacji obcojęzycznej jako przeciętną (42,6% badanych), nisko (kategoria nisko i bardzo nisko) oceniają ją 32,8%, natomiast wysoki poziom w tym zakresie (oceny wysoko i bardzo wysoko) deklaruje 24,6%. Nieco inne deklaracje uzyskano

w grupie studentów, którzy nie mają trudności dyslektycznych. Poziom wysoki prezentuje 52,7% badanych. Jako przeciętny ocenia swój poziom GK 31,1%, na poziom niski i bardzo niski wskazuje 16,2%.

GK jest wypadkową wielu czynników. Ich hierarchia ważności ma zazwyczaj wymiar jednostkowy i przez cały okres edukacji ulega zmianom i modyfikacjom. Wykres 2 prezentuje wskazania badanych (wybór wielokrotny) zawierające się w następujących kategoriach: cechy osobowe, umiejętności językowe, kontekst komunikacji, język obcy, sytuacja i kontekst komunikacji.



Wykres 2. Czynniki istotne dla kształtowania gotowości studentów do komunikowania się w językach obcych (wybór wielokrotny)

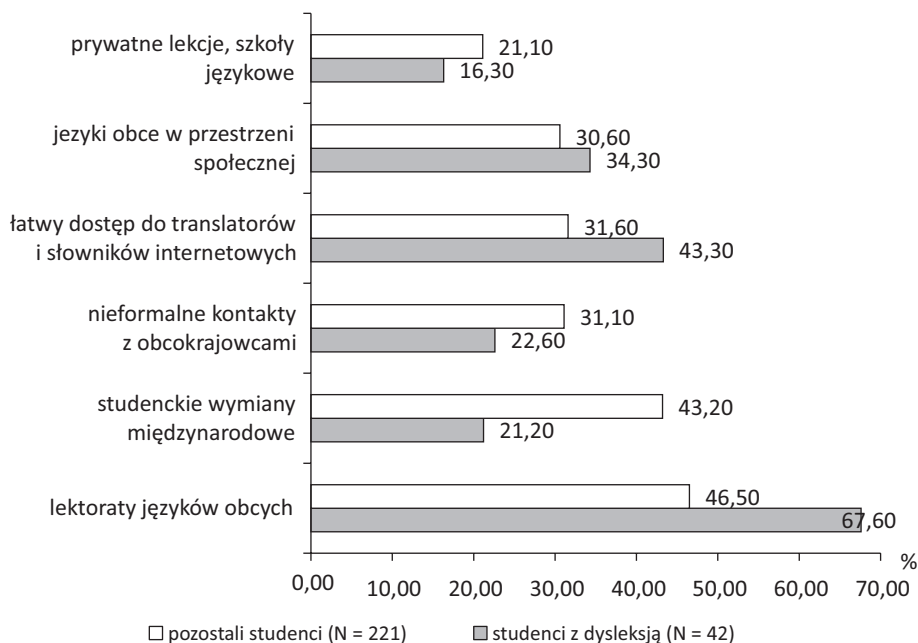
Źródło: Badania własne; odpowiedź na pytanie: *Które spośród wymienionych czynników oceniasz jako istotne dla Twojej gotowości komunikowania się w językach obcych?*

Dla badanych istotnymi czynnikami wzmacniającymi gotowość komunikowania się są dobrze opanowane sprawności językowe, przy czym osoby z dysleksją wskazują na te czynniki częściej niż pozostali respondenci. W mówieniu wskazują na wagę takich czynników jak: zasób słownictwa, umiejętności budowania i swobody wypowiedzi. W słuchaniu podkreślają: rozumienie treści, orientację w tematyce tekstu, analizę i selekcję informacji oraz zdolność koncentracji uwagi. W czytaniu akcentują: technikę czytania, tempo pracy z tekstem i rozumienie treści. W pisaniu za istotne uznają zaś: poprawność ortograficzną, poziom grafomotoryki i estetykę pisma. Ważne są też dla badanych uwarunkowania sytuacyjne i kontekst komunikacji (częściej wskazywany przez osoby z dysleksją), ze szczególnym uwzględnieniem znajomości rozmówcy i tematu rozmowy, sytuacji i miejsca, rodzaju

zadania oraz możliwości skorzystania z pomocy. Czynniki związane z cechami osobowymi są również ważne dla studentów obu grup, z nieznaczną przewagą osób bez dysleksji. Jednakże w szczegółowej analizie wskazań z tego zakresu widoczna jest wyraźna przewaga wskazanych cech pozytywnych u osób bez dysleksji (wiara we własne siły, odwaga i chęć ryzykowania) i negatywnych u osób z dysleksją (obawa przed ośmieszeniem, unikanie porażek, zawstyżenie, lęk komunikacyjny¹).

GK kształtowana w dotychczasowych etapach edukacji w formie działań instytucjonalnych (lekcje języków obcych, lektoraty) jest wzmocniana poprzez działania nieformalne, w których uczestniczą studenci lub są ich biernymi obserwatorami. Wykres 3 zawiera wskazania okoliczności, które w ich ocenie wzmocniają kompetencje obcojęzyczne i GK.

Osoby z dysleksją, wskazując okoliczności wspomagające kształtowanie GK, wymieniają lektoraty języków obcych, obecność zwrotów obcojęzycznych



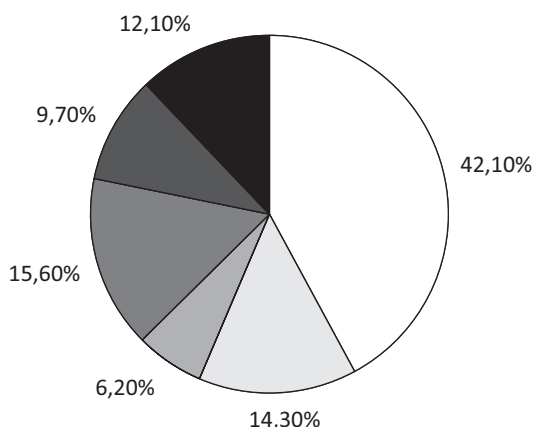
Wykres 3. Okoliczności wzmocniające gotowość komunikowania się w JO (wybór wielokrotny)

Źródło: Badania własne; odpowiedź na pytanie: *Jakie okoliczności wzmocniają Twoją gotowość komunikacji w językach obcych?*

¹ Kwestią sygnalizowaną przez respondentów z dysleksją w trakcie opisywanych badań własnych, ale też rozmów prowadzonych w kontekście zajęć, jest odczuwanie przez nich lęku językowego. Problematyka ta została wyłączona z tego projektu i będzie przedmiotem odrębnych badań.

w przestrzeni publicznej, a także akcentują łatwy dostęp do zasobów internetowych i możliwość skorzystania z nich. Pozostali studenci także doceniają rangę zajęć z języków obcych, ale zdecydowanie częściej wymieniają formalne i nieformalne kontakty z obcokrajowcami. Jak widać, lektoraty języków obcych zyskują w tym badaniu istotną rangę. Są bowiem obowiązkowym kursem w ofercie edukacyjnej uczelni, którego ukończenie jest równoznaczne z pozytywnym wynikiem egzaminu. Uczestnictwo w nich jest więc dla studentów możliwością doskonalenia umiejętności językowych.

Dysleksja utrudnia nabywanie sprawności obcojęzycznych i może obniżyć gotowość do posługiwania się nimi. Opinie badanych w tym zakresie prezentuje wykres 4.



Wykres 4. Dysleksja a gotowość komunikowania się w językach obcych (dla N = 42)

Źródło: Badania własne; odpowiedź na pytanie: *Czy dysleksja obniża odczuwaną przez Ciebie gotowość do komunikowania się w językach obcych?*

Studenci z dysleksją w 56,4% uznają, że trudności w uczeniu się będącej jej istotą, obniżają ich gotowość do komunikowania się w językach obcych, z czego ponad 42% określa te utrudnienia jako znaczne. Taka samoocena generuje zazwyczaj niechęć do wykorzystywania swoich umiejętności w sytuacjach edukacyjnych i poza uczelnią, co z kolei uruchamia ciąg niekorzystnych zachowań zależnych, np. wycofywanie się z kontaktów, aktywność ograniczona do odpowiedzi na pytania.

W uzasadnieniu swoich ocen studenci z dysleksją pisali (pisownia oryginalna):

- *Moja dysleksja odkąd pamiętam bardzo mi utrudnia naukę języków obcych. Długo uczę się słówek, szybko zapominam, wtrącam*

polskie słowa albo kombinuję z dwóch języków. Złości mnie to i nie mam pewności, czy się nie osimiesz. Czasem wole nic nie mówić jak nie muszę.

- *Gdyby nie dysleksja, to pewnie miałbym lepsze oceny. Przykładam dużą wagę do swoich ocen, zależy mi na stypendjum i często myślę, że stać mnie na więcej. Ale jak pomyślę, że i tak będą błędy, to zwyczajnie mi się nie chce.*
- *Ja jestem typem wojownika. Jak się dowiedziałem, że mam dysleksję, to od podstawówki walczę z nią na różnych frontach. To mnie mobilizuje i szukam sposobów, które są dla mnie pomocne. Nie mała w tym zasługa mojej Pani lektor, która podpowiada mi jak się mam uczyć.*
- *Dysleksja powoduje, że gorzej czytam i mam problem ze zrozumieniem tego, co jest napisane lub tego, co ktoś do mnie mówi. Staram się unikać takich sytuacji lub pracować z pomocą kolegów. Czasem symuluję ból głowy.*

Wielu autorów (zob. Svalberg, 2009; Piechurska-Kuciel, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015b; Jaworska, 2018) zwraca uwagę na wieloczynnikowy model kształtowania GK u uczniów Proces doskonalenia i wzmocnienia GK, który dokonuje się na etapie edukacji akademickiej, także bazuje na wielu czynnikach. Badania własne opisane w opracowaniu wykazały, że dla studentów są istotne głównie sprawności językowe. W szczególnej sytuacji są osoby z dysleksją, które podkreślają, że ich GK jest w dużym stopniu uwarunkowana opanowaniem sprawności językowych, a zaufanie do intuicji i własnej kreatywności nie jest zjawiskiem wyraźnie charakteryzującym tę grupę. Dla studentów nie jest też istotne, czy język obcy, którego się uczą jest przez nich lubiany lub czy lubiany jest nauczyciel. Natomiast starają się oni ocenić przydatność JO w swojej przyszłej aktywności zawodowej lub prywatnych relacjach.

5. Wnioski z badań. Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Studenci – młodzi dorośli są uczącymi się świadomymi swoich możliwości i ograniczeń. Doświadczenia wyniesione z różnych etapów edukacji kształtowały ich profile uczenia się, a otrzymana pomoc psychologiczno-pedagogiczna w założeniu powinna przyczynić się do wzmocnienia umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Zakres badań własnych, ich charakter i dokonywane analizy wyników nie pozwalają na generalizowanie wniosków i odniesienia do szerszej populacji. Jednakże wyraźnie potwierdzają wieloczynnikowy model GK i utrudnienia w jej kształtowaniu mające związek z dysleksją.

Ukazują ponadto specyfikę kształcenia językowego na poziomie akademickim, w którym nie nastąpiło wyraźne wyrównanie szans edukacyjnych osób z dysleksją. Analiza wyników badań jest podstawą do sformułowania następujących wniosków:

- Studenci z dysleksją oceniają swoją gotowość do komunikowania się w językach obcych jako przeciętną (42%) lub niską (21%). Poziom wysoki deklaruje 11%. Z pewnością nie jest to wynik zadowalający z uwagi na wieloletni okres edukacji obcojęzycznej, jaki mają za sobą studenci oraz na fakt, że sami dokonują wyboru, jakiego języka uczą się w trakcie studiów. Ponadto są to osoby, u których następuje finalizowanie instytucjonalnego, formalnego procesu kształcenia, w tym również edukacji obcojęzycznej. W trakcie studiów realizują bowiem obowiązkową naukę jednego, a często też dwóch języków obcych, z których jeden, zazwyczaj będący kontynuacją nauki ze szkoły średniej, kończy się na poziomie B2. Tak więc ich gotowość komunikowania się z wykorzystaniem umiejętności obcojęzycznych powinna być zdecydowanie wyższa, aniżeli wskazują przedstawione powyżej oceny. W porównaniu do ocen dokonanych przez studentów bez trudności dyslektycznych widoczna jest wyraźna różnica w poziomie GK. Analiza dowodzi, że ich oceny GK są znacząco wyższe: poziom wysoki deklaruje 52% badanych, przeciętny 31%, niski 13%.
- Dla studentów z dysleksją gotowość komunikowania się w językach obcych warunkowana jest umiejętnościami językowymi, z których mogą skorzystać w sytuacjach aranżowanych lub naturalnych (deklaracja 66%). Są one wzmacniane przez takie cechy osobowe jak odwaga w relacjach interpersonalnych, poczucie humoru i dystans do własnych niepowodzeń, a obniżane przez obawę przed ośmieszeniem, zawstydzenie oraz świadomość własnych trudności językowych, których źródłem jest dysleksja, a także lęk komunikacyjny odczuwany zwłaszcza w sytuacjach nowych, do których nie można się wcześniej przygotować, ale też w sytuacjach stresowych, np. w trakcie egzaminu. Na te cechy osobowe wskazuje 27%. Pomocna okazuje się natomiast znajomość rozmówcy i orientacja w temacie rozmowy, a także możliwość skorzystania z pomocy (47%). Dla studentów bez dysleksji także istotne są sprawności językowe, których opanowanie warunkuje poziom GK oraz cechy osobowe. Na ten aspekt wskazuje odpowiednio 49% i 36%.
- Wśród okoliczności wspomagających GK jest uczestnictwo w lektoratach JO, które są w ofercie edukacyjnej uczelni wyższych i stanowią istotny element standardu kształcenia akademickiego. Dla

znacznej grupy studentów z dysleksją jest to najczęściej wskazywana okoliczność kontaktu z językiem (67%). Poza nią istotne są też łatwo dostępne słowniki i translatory, z których można korzystać w zasadzie bez ograniczeń (43%). Nie bez znaczenia jest też codzienne obcowanie ze zwrotami obcojęzycznymi w reklamach, nazwach, napisach, języku młodzieżowym itp. (34%). Studenci nieprzejawiający trudności dyslektycznych także wskazują lekturę języków obcych jako najważniejszą okoliczność kształtowania ich GK (46%), ale podkreślają też rolę wymiany międzynarodowej (43%) i kontaktów prywatnych (31%), z których rzadziej korzystają osoby z dysleksją.

- W opinii badanych studentów dysleksja obniża ich gotowość do komunikowania się w językach obcych. Dotyczy to 56% respondentów. Badani wiążą z dysleksją niewystarczający zasób słownictwa, kłopoty z zapamiętywaniem, problemy z poprawnością gramatyczną i ortograficzną, brak biegłości w czytaniu i mówieniu.

Przyjmując założenie, że dysleksja jest różnicą indywidualną i odmiennym stylem uczenia się, można przedstawić pewne rekomendacje dla praktyki edukacyjnej, które uwzględniają potrzeby uczących się, a także mieszczą się w strukturze i specyfice kształcenia akademickiego. Rekomendacje te zostały sformułowane z uwzględnieniem szerokiej perspektywy edukacyjnej, w której poszczególne składowe procesy kształcenia wzajemnie się przenikają i współdecydują o jego skuteczności:

- Przeciętny i niski poziom GK studentów z dysleksją wskazuje na konieczność rozpoznawania i określania profilu (lub jego aktualizację) uczenia się języków obcych i zasobów własnych studenta, które powinny być wykorzystywane w procesie doskonalenia GK (np. dostępne w Polsce: *Kwestionariusz objawów dysleksji u dorosłych* Vinegrada, *Kwestionariusz dysleksji dla dorosłych* Smythe'a i Everatta, *Test świadomości fonologicznej* Kaji i Nair lub adaptacja narzędzi obcojęzycznych: np. *Kwestionariusz strategii uczenia się języków obcych* Oxford, *Dyslexia Adult Screening Test* Fawcett i Nicolsona). Autodiagnoza studenta powinna być wspierana wskazówkami nauczyciela akademickiego lub konsultanta wspomagającego osoby ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.
- Dominująca dla poziomu GK rola opanowania sprawności językowych jest wskazaniem na potrzebę indywidualizacji na poziomie ich kształtowania i doskonalenia oraz na poziomie ich oceny. Dla studentów z dysleksją korzystne są polimodalne metody wspomagające uczenie, angażujące emocje, doskonalące sprawności językowe w atrakcyjnej formie gier językowych, symulacji, projektów, np. me-

toda TMD, proces ZUPO, metoda PQ4R, bezpośredni i pośredni trening strategiczny, techniki pozytywnego przeformułowania i autowerbalizacji (Petty, 2010: 395–402; Nijakowska, 2016: 32–38; Jaworska, 2018: 161–170). Pomocne są też zabiegi nauczyciela akademickiego porządkujące pracę studentów, wzmacniające ich motywację, konsekwencję i systematyczność.

- Studentom z dysleksją należy zapewnić możliwość korzystania z materiałów dydaktycznych (tradycyjnych i wykorzystujących nowe technologie), w tym również materiałów autentycznych.
- Wskazane jest rozwijanie różnorodnych form wymiany i kontaktów międzynarodowych, zachęcanie i motywowanie do rozwijania obcojęzycznych kontaktów rówieśniczych (np. poprzez tradycyjne wymiany międzynarodowe i ETT DEVISE – Net(t)work for the Development and Exchange of Virtual and Inclusive Sustainability Education), które doskonalą kompetencje komunikowania się w warunkach naturalnych i w większym stopniu umożliwiają kontakt z JO.
- Konieczne jest sprecyzowanie form pomocy studentom z dysleksją na terenie uczelni i poza nią, dostępność informacji o systemie wsparcia i możliwościach indywidualizacji kształcenia w zakresie realizacji zajęć z języków obcych i przebiegu egzaminów.

Kształtowanie i wzmacnianie GK u dorosłych osób z dysleksją wymaga dalszych badań i analiz, które mogą ukazać problematykę kompetencji obcojęzycznych nie tylko w powiązaniu z psychiczną i językową gotowością do ich użycia, ale też scharakteryzować proces N/U JO w kontekście przebiegu dotychczasowej edukacji. Celowe wydaje się też wyjaśnienie potencjalnego związku GK z takimi zasobami studentów, które wynikają ze stosowanych strategii uczenia się języków obcych, cech stylu uczenia się i predyspozycji osobowościowych. Jest to pole badań interdyscyplinarnych, angażujących procedury na pograniczu językoznawstwa, psychologii i andragogiki.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz K.M. (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych*. Gdańsk: Harmonia.
- Cao Y. (2013), *Exploring dynamism in willingness to communicate: A longitudinal case study*. „Australian Review of Applied Linguistics”, nr 36, s. 160–176.
- Everatt J. (1997), *The Abilities and Disabilities Associated with Adult Developmental Dyslexia*. „Journal of Research in Reading”, nr 20, s. 13–21.
- Gindrich P. (2002), *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Lublin: UMCS.

- Hashimoto Y. (2002), *Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context*. „Second Language Studies”, nr 20, s. 29–70.
- Jaroszewska A. (2008), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości*, (w:) Surdyk A., Szeja J. Z. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*. „Homo Communicativus: Filozofia – komunikacja – język – kultura”, nr 2 (4). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 157–166.
- Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Impuls.
- Kang S. (2005), *Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language*. „System”, nr 33, s. 277–292.
- Karpińska-Szaj K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej*. „Neofilolog”, nr 45/2, s. 187–201.
- Łockiewicz M., Bogdanowicz K. M. (2013), *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Impuls.
- MacIntyre P. D. (2007), *Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process*. „Modern Language Journal”, nr 91, s. 564–576.
- MacIntyre P. D., Legatto J. J. (2011), *A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect*. „Applied Linguistics”, nr 32(2), s. 149–171.
- Mady C., Arnott S. (2010), *Exploring the ‘situation’ of situational willingness to communicate: A volunteer youth exchange perspective*. „Canadian Journal of Applied Linguistics”, nr 13, s. 1–26.
- Mystkowska-Wiertelak A., Pawlak M. (2014), *Fluctuations in learners’ willingness to communicate during communicative task performance: Conditions and tendencies*. „Research in Language”, nr 12(3), s. 245–260.
- Nijakowska J. (2016), *Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 32–38.
- Nowak S. (2010), *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2015a), *Investigating the dynamic nature of L2 learners’ willingness to communicate*. „System”, nr 50, s. 1–9.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2015b), *Gotowość komunikacyjna w przebiegu zajęć z mówienia w języku obcym: Wyniki badań*. „Neofilolog”, nr 45(2), s. 157–172.
- Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie*. Sopot: GWP.
- Piechurska-Kuciel E. (2009), *Metodologia badań nad lękiem językowym*. „Neofilolog”, nr 32, s. 85–99.
- Piechurska-Kuciel E. (2011), *Willingness to communicate in L2 and self-perceived levels of FL skills in Polish adolescents*, (w:) Arabski J., Wojtaszek A. (red.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin: Springer, s. 235–250.

- Piechurska-Kuciel E. (2014), *Poglądy na naukę języka obcego u osób z wysoką i niską gotowością komunikacyjną w języku angielskim*. „Neofilolog”, nr 42/2, s. 241–254.
- Smythe I. (2007), *Dysleksja. Przewodnik dla dorosłych*. Sofia: Leonardo da Vinci.
- Svalberg A. (2009), *Engagement with language: Interrogating a construct*. „Language Awareness”, nr 18 (3–4), s. 242–258.
- Wejner-Jaworska T. (2019), *Dysleksja z perspektywy dorosłości*. Warszawa: Difin.
- Wilczyńska W. (2008), *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 5–15.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Warszawa: Avalon.
- Yashima T. (2002), *Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context*. „Modern Language Journal”, nr 86(1), s. 54–66.
- Yashima T., Zenuk-Nishide L., Shimizu K. (2004), *The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication*. „Language Learning”, nr 54, s. 119–152.
- Yu H., Li H., Gou X. (2011), *The personality-based variables and their correlations underlying willingness to communicate*. „Avian Social Science”, nr 7, s. 253–257.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.
- Zawodniak J., Kruk M. (2017), *Zmiany w gotowości komunikacyjnej w języku angielskim u studentów filologii angielskiej w Second Lifie*. „Konińskie Studia Językowe”, Vol. 5, 2, s. 203–221.

Received: 01.04.2022

Revised: 13.03.2023

Kinga Kowalewska

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-9303-3386

kinga.kowalewska@amu.edu.pl

Olga Makarowska

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-3687-7993

filin@amu.edu.pl

Educatorium – from theory to practice

Teaching foreign languages is based on teaching materials understood as all means used to ensure the achievement of the assumed goals of teaching a foreign language (Styszyński, 2004). Some of these materials are intended for students and others for use by teachers. Among the latter, the most popular are methodological guides and teaching packages concerning the implementation of effective ways of teaching a foreign language. However, due to their specificity, the theoretical aspect is rather undeveloped, and the examples are usually given in only one foreign language, without demonstrating the possibility of creative modification. These challenges are faced by the development of a new type of teaching materials – an *educatorium*, which has been designed and published for the first time in Poland. This type of monograph, containing an extensive theoretical part and a large set of exercises, is addressed to both academic and non-academic teachers of foreign languages, at different levels of professional experience, as a tool for self-development. Our main aim is to present the goals and functions of an *educatorium*, intended for teachers as innovators, researchers, and reflective practitioners. The paper also explains the methods of developing teachers' professional creativity, presents the structure and content of the *educatorium*, and discusses a system of listening exercises given in Polish, Russian, German, and English.



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

Keywords: educatorium, foreign language teaching, characteristics of educatorium, educatorium as a new genre of scientific literature, educatorium as a mixed genre, rules on creating an educatorium

Słowa kluczowe: edukatorium, nauczanie języków obcych, charakterystyka edukatorium, edukatorium jako nowy gatunek literatury naukowej, edukatorium jako gatunek mieszany, zasady tworzenia edukatorium

1. Introduction

An *educatorium*, as a specific genre of scientific literature, by assumption, should serve as a source of academic and practical information and support both academic and non-academic teachers in the process of expanding knowledge, developing professional competencies, and cultivating self-education. One of the main reasons for creating an *educatorium* is the gap between theory and practice. The effects of this gap lead to the inertia of the ‘practically functioning educational system’, the replacement of ‘directed development’ with apparent changes, the limitation of innovation in the educational system, and the disappearance of the ‘motivation of educational entities’ (Hejnicka-Bezwińska, 1996: 16)¹. This is caused by:

- fairly widespread stereotypes about theory and practice, e.g. the fruitlessness of theory, the apotheosis of practice, and the separation of theory from practice (Żywczok, 2010: 23)²;
- teachers departing from theoretical issues and scientific theories, ‘which are not always understood and not always accepted by them’ (Zawadzka, 2004: 293);
- rare instances of cooperation between researchers and educators; academic teachers engaging in the teaching process tend to distance themselves from scientific theories over time.

¹ All quotations were translated by the author of the paper – K.K.

² Such stereotypes are misleading because it is the ‘ways of scientific knowledge’ that are the basis of ‘practically useful knowledge’ (Dakowska, 2010a: 80). Maria Dakowska points to the fact that ‘in the case of foreign language teaching knowledge can be of an applicative value when it comes from the same source to which its applications will pertain to (Dakowska, 2010a: 80). Besides, one of the goals of modern glottodidactics is ‘establishing its relationship with the practical teaching of foreign languages on the principle: knowledge/practice, not theory/practice’ (Dakowska, 2010b: 13). Glottodidactics is defined by Dakowska (2014: 138) as an empirical scientific discipline that ‘deals with the processes of acquiring and teaching foreign languages at the level of its own pure and applied research’. Dakowska (2010a: 85) emphasizes that focusing solely on theory or empirical research does not guarantee the successful development of glottodidactics, as it is determined by the harmonious progress of the two.

However, expectations toward contemporary teachers of language, which have recently increased significantly, have already gone beyond the framework of 'specialist knowledge and competencies' (Mihułka, 2009: 62–63). Educators are expected to undertake innovative, reflective, research activities aimed at changing the existing state of affairs (Mihułka, 2009: 62–63). In fact, the prevailing positive attitude to innovation among foreign language teachers is not equivalent to 'undertaking innovative activities' (Zawadzka, 2004: 285). The results of surveys conducted among foreign language teachers and students indicate 'the inconsistency of words and actions', meaning that the expressed views are innovative but the actions taken are conservative (Zawadzka, 2004: 285).

Elżbieta Zawadzka-Bartnik draws attention to the increase in the number of pedagogical innovations reported to local education authorities³. However, in her analysis of selected applications, Zawadzka-Bartnik (2018: 185) suggests that 'they are rather pseudo-innovations aimed to fulfill bureaucratic orders' or to achieve some non-didactic goals. Among internal and external factors unsupportive of innovative activities, Zawadzka-Bartnik (2018: 185) indicated teachers' insufficient knowledge of methodology and 'the innovations themselves', as well as a reproductive attitude characterized by, inter alia, cognitive passivity. What is pointed to as a necessary condition for innovative activities is the 'element of reflection' (Zawadzka, 2004: 283), however, it seems that some teachers' reflection on their everyday professional lives seems to be in a state of 'suspension', which makes it difficult to 'become a more and more perfect, reflective practitioner' (Szymczak, 2009: 58).

The fact that scientific works presenting research conducted by non-academic teachers are 'quite rare in Poland' (Wilczyńska, 2009: 493) means that the role of the teacher as a researcher is, in fact, greatly weakened. This is because, apart from methodological reasons, the teacher treats research work as 'useless' (Wilczyńska, 2009: 507).

While agreeing with Weronika Wilczyńska on the need for even greater reform of the current mode of educating teachers in order to develop their research attitude (Wilczyńska, 2009: 507), we also noticed the need to develop a new type of a scientific tool (the *educatorium*) which supports teachers as researchers, innovators, and (reflective) practitioners. Although the proposed tool itself remains within the limits of scientific literature, the process of the creation of such a tool should not be associated with an activity that requires substantial intellectual effort and is excessively time-consuming. The new form may be encouraging for teachers who, due to

³ Body dealing with pedagogical supervision in the Polish education sector.

their didactic workload, cannot afford to write a monograph, as understood in the “traditional” sense.

The concept of creating this type of book for foreign language teachers was discussed at the 15th International Conference in the series *European Russian studies nowadays*. The conference was held at the current Institute of East Slavic Philology, Adam Mickiewicz University on September 14-16, 2017. In a paper entitled ‘Creativity in glottodidactics - a project on creating a set of exercises shaping listening skills’, Olga Makarowska and Natalia Królikiewicz presented the rationale for exercises developing listening comprehension skills, which later became a part of the first *educatorium*.

The main aim of this paper is to present the goals and functions of *educatorium*, intended for teachers as innovators, researchers, and reflective practitioners. The paper also explains the methods of developing teachers’ professional creativity, presents the structure and content of *educatorium*, and discusses a system of auditory exercises provided in Polish, Russian, German, and English in the first published *educatorium* (Gortych et al., 2021).

2. Goals and functions of the *educatorium*

The main task of the new type of a scientific monograph, which we called an *educatorium*, is to strive to integrate theory and practice, firstly, in the process of teaching foreign languages, and secondly, in the process of teachers’ self-improvement and professional development. This task determines the goals of the *educatorium*, among which we distinguish goals that consider the perspective of (non)academic teachers of foreign languages, who can be both authors and users.

The goals of the *educatorium* which take into account the perspective of potential authors are aimed at strengthening the relationship between theory and practice. This assumption is congruent with the purpose of glottodidactics, which is undertaking original research activity ‘on both theoretical and empirical levels’ (Grucza, 2017: 86). The goals indicated include generating creative ideas, conducting scientific and empirical research, and developing original concepts and solutions without the need to write a scientific monograph, which is often associated with long and arduous work.

The goals of the *educatorium* take into account the users perspective and comprise three aspects which correspond to the three aeries of glottodidactics (see Woźniewicz, 1987), discussed in section 3 below:

- the theoretical aspect – presenting knowledge about mainly scientific news, methodological possibilities in glottodidactic research,

directions of theoretical and empirical research, current development trends in glottodidactics, etc.;

- the applied aspect – discussing new teaching approaches and methods, innovative or creative techniques and solutions to a specific glottodidactic problem; it is used for teaching various foreign languages or in different educational systems;
- the practical aspect – discussing conducted (innovative) research projects, didactic experiments, pedagogical innovations, and developed or modified research tools, as well as presenting practical applications in the form of prepared projects, trainings, lesson plans, sets of exercises, or texts with exercises, etc.

The above mentioned goals of the *educatorium* are matched by goals that are focused on teachers as researchers, innovators, and (reflective) practitioners. The first group of goals includes the presentation of various cognitive and research perspectives, the theoretical and methodological basis, as well as research tools and procedures. The second group of goals fosters the development of a pro-innovation attitude, by demonstrating ways of implementing innovative activities. This can make the teacher reflect on his or her own abilities, and thus, help develop and implement glottodidactic innovations. The third group of goals aims at informing the reader about the latest educational developments and creative practical applications.

We are aware that the above-mentioned goals may seem too ambitious. However, we believe that since *educatorium*, as a genre of scientific literature, is supposed to act as a factor with long-term impact on the activity of a teacher as a researcher, innovator, or (reflective) practitioner, then limiting oneself to short-term goals seems to be unjustified. We assume that *educatoria* will differ in terms of goals and the degree of their implementation. Nevertheless, regardless of the goals of a particular *educatorium*, it should always be oriented towards supporting teachers' professional development.

As in glottodidactics, which performs the 'functions of an integrating discipline' (Grucza, 2017: 86), the *educatorium* serves to integrate theory with practice by demonstrating ways of applying theoretical premises in the practical activities of foreign language teachers. Therefore, we assume that the *educatorium* should combine the informative, cognitive, and educational functions and provide inspiration for research and practice.

It should provide structured information on a specific issue as well as present new phenomena, concepts, and related knowledge. It should update and deepen theoretical and practical knowledge, while providing practical solutions regarding different glottodidactic problems. Additionally, it should discuss the perspectives of research activities, give directions on conducting

scientific and empirical research⁴, as well as present methodology. Lastly, it should stimulate the teacher to conduct their own research, encourage them to innovate, raise their professional qualifications, and broaden their horizons.

We assume that the functions of each *educatorium* will be specific and may be supplemented by additional functions.

3. Rules for creating an *educatorium*

There is some contention concerning the interpretation of the concept of glottodidactics as a scientific discipline and the name itself, as some researchers prefer to call it ‘foreign language didactics’. Another concern refers to the separation of its aeries as well as the creation of a glottodidactics model accepted by most researchers (Andrychowicz-Trojanowska, 2018: 23, 28, 32–33, 36–39). Considering these issues is not the aim of this paper, therefore we will only pay attention to the fact that Władysław Woźniewicz, in his model of glottodidactics, was the first to combine its three aeries (sub-disciplines) – theoretical, empirical, and practical. The model also includes other factors, such as language policy goals or social demand for knowledge of a specific language, which corresponds to ‘the current reality of education in our country’ (Gębal, 2013: 23).

At the top of the model of glottodidactics as a scientific discipline one may find pure (theoretical) glottodidactics, which answers the question: ‘how are things and explains why things are the way they are’ (Woźniewicz, 1987: 85–86). The middle level of the model is occupied by applied (empirical) glottodidactics, the main task of which is to answer the question ‘what should be done to achieve the desired state of affairs’ (Woźniewicz, 1987: 85–86). At the lowest level of the model, there is practical glottodidactics (methodology of teaching foreign languages), answering the question: ‘how to act rationally and effectively based on the adopted strategy (method) in order to achieve the desired goals’ (Woźniewicz, 1987: 86–87).

Following Woźniewicz’s model, the most important principle while creating the *educatorium* is to combine all three aeries of glottodidactics: theoretical, applied, and practical. Therefore, each chapter of the *educatorium* should contain the answer to the question relating to the appropriate research problem of a specific aspect of glottodidactics. The most

⁴ The informative and cognitive functions aim to show that scientific knowledge serves to better explain and understand phenomena connected with teacher, pupil, and a foreign language, which are the essence of research on glottodidactics (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 280, 288).

generally formulated research problems of glottodidactics were presented by Władysław Woźniewicz (1991: 200) in the form of questions:

- What is the essence of the process of foreign language acquisition? (...) What do this process and its effectiveness depend on?'
- What to follow in a practical teaching activity to make the process of learning (let's add - and teaching) a foreign language more effective?'
- How to practically achieve the intended goals of teaching a foreign language?'

The second principle of developing an *educatorium* is to preserve the scientific style while combining theoretical language, 'which is used by specialists in their cognitive and communication activities', with elements of the didactic variety, which is characteristic of theoretical academic textbooks (Gajda, 2001: 191) and with elements of professional literature (guides, methodological handbooks, etc.).

This principle is connected with the principle of modernity, which assumes that the theoretical part of the *educatorium* should contain contemporary scientific achievements and directions of research. Moreover, it should be characterized not only by a creative approach to presenting and solving the problems raised, but also creativity and innovation in the proposed practical applications.

The fourth principle concerns thematic openness and a variety of suggestions addressed to the teacher as a researcher, (reflective) practitioner, and innovator. The point is that the practical part of the *educatorium* (chapter 3) may include a description of glottodidactic research, or new methods and glottodidactic innovations, examples of presentations, a set of creative solutions to a selected didactic problem, a collection of didactic materials, practical applications, etc.

The fifth principle is related to the use of the *educatorium*. First, it should support foreign language teachers in acquiring knowledge based on scientific theories and in developing and conducting their own research. Second, it should support educators in improving their professional expertise as well as in creating and applying creative solutions and glottodidactic innovations.

4. The *educatorium* as a genre of scientific literature

The concept of genre is ambiguously interpreted. Stanisław Gajda (2008: 130) defines genre as, inter alia, 'a pattern of text organization'. According to Maria Wojtak (2008: 354), the genre pattern contains four levels

of organization: structural ('compositional model'), pragmatic (including 'the image of the sender and recipient'), cognitive ('the subject and the way it is presented'), and stylistic ('stylistic determinants').

We assume that in the *educatorium*, all the aspects should be constituted in relation to its basic assumptions and main goals, which should strengthen correlations between them and, consequently, enable the creation of a text with a specific genre affiliation. The combination of elements of research in the field of glottodidactics, an academic style, as well as the scientific glottodidactic discourse⁵ unites these aspects. The features of the

Table 1. Characteristics of *educatorium* as a glottodidactic scientific genre (Source: Own elaboration based on Wojtak, 2008: 354)

Aspect	Features	Compliance with the stated goals and rationale of the <i>educatorium</i>
structural	the structure of the <i>educatorium</i> corresponds to the structure of a scientific monograph	the model of the content of an <i>educatorium</i> refers to Woźniewicz's model of glottodidactics
pragmatic	the sender / recipient is a (non) academic teacher involved in the glottodidactic discourse, possibly also in the scientific glottodidactic discourse	<ul style="list-style-type: none"> – an <i>educatorium</i> is addressed to teachers as (potential) researchers, innovators, and (reflective) practitioners; – the reception of the content of the <i>educatorium</i> is a passive form of scientific glottodidactic discourse; – the recipient can act as the sender (author); – the creation of the content of the <i>educatorium</i> is an active form of scientific glottodidactic discourse
cognitive	combining theoretical, applied, and practical knowledge as well as specific glottodidactic topics closely related to glottodidactic problems	an <i>educatorium</i> contains three parts: theoretical, applied, and practical, and it cannot be devoted to one aspect only
stylistic	belonging to the theoretical variety of the scientific style	<ul style="list-style-type: none"> – the possibility of combining elements of different varieties of scientific text with the predominance of the theoretical scientific style; – maintaining the style required in works belonging to the scientific literature

⁵ We understand the scientific glottodidactic discourse as a collection of all scientific texts belonging to various scientific genres devoted to theoretical, empirical, and practical glottodidactic problems.

A description of the different varieties of (scientific) glottodidactic discourse can be found in Gortych et al. (2021: 15–25).

educatorium as a genre that prove its affiliation to the scientific glottodidactic discourse based on the Wojtak's (2008) model are presented below.

The structure of the *educatorium* includes obligatory components (table of contents, introduction, chapters, summary, abstract in a foreign language, bibliography) and optional components (acknowledgments, lists of abbreviations, annexes, lists of drawings, photos, charts, etc.).

The above-mentioned formal features of a scientific monograph and an *educatorium* comprise the use of an appropriate methodology and substantive features. These include an original topic, thematic coherence, a specific research problem, research based on scientific theories, and knowledge of the latest scientific achievements and trends. In the case of a scientific monograph, it is advisable to maintain chapters of similar lengths. In the *educatorium*, on the one hand, a disproportion is acceptable – the volume of the practical part (chapter 3) may be larger than the volume of the other chapters. On the other hand, a fixed number of chapters (three) is required, because each of them refers to a specific aspect of glottodidactics presented in Woźniewicz's model, on the basis of which the structure of the *educatorium* was created.

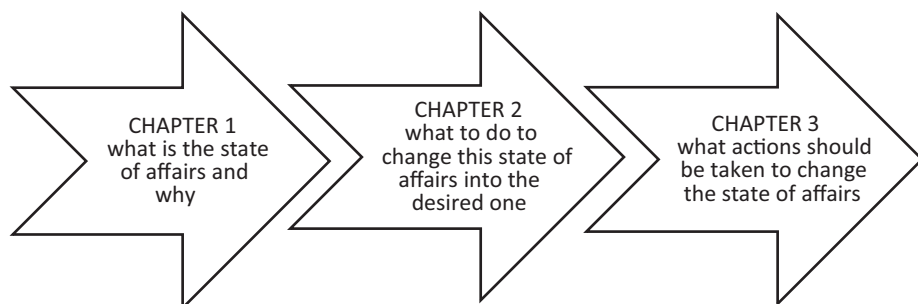


Diagram 1: Model of the content and its reflection in the structure of the *educatorium* (Source: Own elaboration based on Woźniewicz, 1987)

Unlike a scientific monograph, an *educatorium* does not require an exhaustive discussion or study of the problem raised, although, like a monograph, it allows for the exploration of a given topic and the preparation of the basis for further theoretical and/or empirical research. Besides, the *educatorium* possesses some features that make it different from the monograph, and some features common to academic textbooks.

The table below shows that the *educatorium* has 11 features in common with a scientific monograph and 7 with an academic textbook, which are characterized by different degrees of intensity. These results, together with the aforementioned characteristics, indicate that the *educatorium*

Table 2. Selected features of specific genres of scientific texts (Source: Own elaboration based on Pytkowski, 1981; Skrzypczak, 1996; Apanowicz, 2002; Krajewski, 2010)

Indicators	Scientific monograph	Academic textbook	Educatorium
contains original research	+		+
contains information on a given discipline or sub-discipline		+	
contains information about a specific issue (problem)	+		+
contains research hypotheses	+		+
contains the author's own concepts, theories, and opinions	+		+
contains methodology of the author's research	+		+
contains a solution to the problem	+		+
presents basic information on how to solve the problem		+	
contains definitions of all (or most) terms		+	+
contains definitions of the most important (key) terms	+		
knowledge-forming orientation	+		+
knowledge transfer orientation		+	+
basic goal – to teach		+	to help in self-education
basic goal – to broaden the reader's horizon	+		+
contains new developments	+		+
may contain new developments		+	
theoretical scientific style	+		+
didactic scientific style		+	elements
can contain an unlimited number of citations		+	+
must contain a limited number of citations	+		
contains items of interest from science or popular science		+	+
has a bibliography	+	+	+
has a list of recommended literature		+	

belongs to the theoretical scientific variety of the scientific style and to the borderline (mixed) scientific genre⁶.

5. Educatorium as a mixed genre

In the scientific glottodidactic discourse, little is written about borderline genres (e.g. an academic script). Some mixed genres belonging to scientific literature are mentioned in foreign didactic discourses. Examples include monographic textbooks⁷ and teaching monographs functioning in the Russian scientific discourse⁸. While monographic textbooks are rare, the didactic monograph seems to be a promising genre, especially in higher education (Frolova, 2011: 76).

Both these genres represent a mixed type, as they combine elements of a scientific monograph and an academic textbook. Thus, the glottodidactic borderline genre should include texts containing the features of a scientific monograph and an academic textbook or professional literature. This means that in terms of theoretical knowledge, an *educatorium* must contain new information as a result of knowledge-forming activity, and may, like a textbook, contain synthesized knowledge related to a specific problem. In terms of practical knowledge, it must include not only information on how 'to create ways and means to make the process and the system of glottodidactics more effective' but also tools or practical applications (Woźniewicz 1991).

Considering the assumed openness of the *educatorium* and the susceptibility to changes of each (non)literary genre, we anticipate the possibility to create various types of *educatorium*. The closed type should contain only the features of a scientific monograph and an academic textbook, while a semi-open type can be complemented with the features of genres belonging to professional literature. The open type allows for the coexistence of elements of the scientific monograph (with their indisputable advantage) and elements of at least one genre of professional literature, for instance, a report on the implementation of innovations, or a methodological package for teachers. If the *educatorium* as a genre of scientific literature is

⁶ A borderline genre contains elements or characteristics of at least two genres.

⁷ A monographic textbook combines the features of a scientific monograph and an academic textbook.

⁸ An example of a monographic textbook: Tihomirov Ū.A., 2008, *Sovremennoe publičnoe pravo. Monografičeskij učebnik*, Moskva: ĖKSMO (Contemporary public law. Monographic textbook).

An example of a didactic monograph: Šepilova G.G., 2010, *Reklama v SMI: istoriâ, tehnologii, klassifikaciâ*, Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta (Advertising in the mass media: history, technologies, classification).

accepted and, consequently, rooted in the scientific glottodidactic discourse within each type, then presumably, its varieties will develop as well.

6. 'Glottodidactic mosaic. Educatorium in shaping the professional creativity of foreign language teachers

The first (and so far only) *educatorium* was created as part of the Teaching Foundations project carried out under the patronage of the dean of the Faculty of Modern Languages and Literatures at Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland – professor Krzysztof Stroński. It was written by members of the Department Colloquia for Research and Teaching at AMU: Dominika Anna Gortych (representing German philology), Kinga Kowalewska (English philology), Natalia Królikiewicz (Russian philology), Olga Makarowska (Russian philology) and Sylwia Izabela Schab (Danish philology). The book entitled "Glottodidactic mosaic. Educatorium in shaping the professional creativity of foreign language teachers" was published in 2021 by Rys publishing house in an electronic version and is available for open access at <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/26242/1/mozaika-glottodydaktyczna.pdf>.

The *educatorium*, combining the elements of a scientific monograph, an academic textbook, and professional literature (set of exercises), represents a semi-open type of a new scientific glottodidactic genre.

The structure of the *educatorium* includes a table of contents, a preface, an introduction, six chapters, a summary in four languages, a bibliography, a list of sources used in the exercises, a list of tables, and a list of figures. It should be noted the *educatorium* has three basic chapters, the last of which, containing a collection of auditory exercises, is additionally given in English (Chapter 4), German (Chapter 5), and Russian (Chapter 6).

The research problem is the professional creativity of foreign language teachers, which has not yet been subject to academic discussion. Research questions are related to the essence of professional creativity: What is it about? How is it different from general creativity? Is it the same as having a creative attitude? What are its types? What factors have a significant impact on it? What forms of professional creativity and what creative solutions are there? Is it possible to learn professional creativity? (Gortych et al., 2021: 9).

According to the requirements for scientific research, research hypotheses should be derived from the problem and specific questions (Krajewski, 2020). The research hypothesis concerned the possibility of creating a specific tool supporting the shaping and development of professional creativity among foreign language teachers and supporting them as researchers,

innovators, and (reflective) practitioners. The creation of the *educatorium* as such a tool is confirmed by the research hypothesis, while it will be possible to verify its effectiveness only after some time.

Methods of deduction, analysis, synthesis, and elements of the heuristic method were selected in order to carry out the research process.

The theoretical underpinnings for research on professional creativity in the glottodidactic discourse were the following:

- Joy Paul Guilford's (1978) theory of divergent thinking and the theories on creativity by Edward Nęcka (2001), Krzysztof J. Szmidt (2007), Maciej Karwowski (2009), and Michał Chruszczewski (2013), who treat creativity as a characteristic of a person, and not of the product of a person;
- theories of glottodidactics by Władysław Woźniewicz (1987), Weronika Wilczyńska and Anna Michońska-Stadnik (2010), as well as the concept of the glottodidactic system by Franciszek Gruzca (1978) and the concept of discourse by Maria Wojtak (2008) (Gortych et al., 2021:10). The idea to create a new type of book for foreign language teachers was based on Maria Wojtak's (2008) concept of genre pattern, Stanisław Gajda's (2002; 2008) ideas on the genres of expression and scientific style, and the theories of the textbook by Józef Skrzypczak (1996) and Wacław Pytkowski (1981).

In the first chapter, it is mentioned that the number of works devoted to research on the professional creativity in glottodidactics is actually limited, which is a result of, among other things, methodological issues, e.g. the lack of an unambiguous interpretation of key concepts (glottodidactic discourse, professional creativity, creative attitude, etc.). Therefore, chapter one presents the specificity of the areas of glottodidactics, as well as its components, i.e. glottodidactic discourse and scientific glottodidactic discourse. The differences between these are listed and types of the indicated discourses are discussed. Further, the concept of professional creativity is defined. This manifests itself in the process of finding and implementing non-standard solutions by the teachers, therefore, it can be shaped and developed only through suggestions and subtle guidance. Characteristics of the concept of professional creativity along with its model are also provided, together with its types, significant factors, and the possibilities of learning professional creativity. It was stated that apart from participation in appropriate courses or workshops, a foreign language teacher should own materials that support the development of his or her professional creativity, which underlies innovative activity. The materials intended for self-education and self-improvement can be presented in the form of an *educatorium*.

The aim of the second chapter was to answer the following questions: What should be done to change the existing state of affairs? How can a new type of scientific monograph be constructed? How can a practical tool for the development of professional creativity be created that can be used in the process of teaching a foreign language, for example, while shaping or developing listening skills? Therefore, the chapter presents the concept of creating an *educatorium* as a specific genre of scientific literature. For this purpose, first, basic assumptions, goals, structure, and functions are presented; second, the *educatorium* is compared with an academic textbook and a scientific monograph, and third, the role of the *educatorium* in the process of shaping and developing professional creativity among foreign language teachers is discussed. Addressing the second question, a set of audio exercises is characterized as a practical tool for the development of professional creativity. The selection of the issues within which the teacher can realize his or her creative potential related to the improvement of auditory perception is rationalized, and the criteria for selecting audio exercises and the structure of their description are explained.

The third chapter is a set of exercises developing listening comprehension skills, and improving auditory sensitivity, auditory perception, and memory (examples of different types of exercises are provided in the appendix). The listening exercises are presented in four languages: Polish, English, German, and Russian. The examples of proposed texts, songs, and poems are different to match a specific foreign language. Most of the exercises can be modified, depending on the level of language proficiency. The use of the audio exercises presented in the *educatorium* favors the development of imitative creativity. The proposed ways to modify exercises support the development of adaptive creativity, which is the foundation of professional creativity. Professional creativity, in turn, consists in the use of one's own creative solutions or their adaptation to specific glottodidactic needs and learners' abilities.

7. Summary

The aim of the article was to present the goals and functions of the *educatorium* as a new genre of scientific literature and to begin a discussion on this new form of a scientific monograph.

In the paper, the structure of the *educatorium* based on Władysław Woźniewicz's model (1987) has been specified, which underlines the rule of combining three aspects of glottodidactics. In addition, the characteristics of the *educatorium* as a mixed genre were presented. The first *edu-*

catorium, which was published in 2021 in Poland, was analyzed in terms of stated goals, rules, functions, and recipients.

The prospect of further research on this new genre of scientific literature is currently limited due to the existence of only one example. However, the effectiveness of the book can be examined in light of its basic rationale, tasks, and goals, as the concepts of education can be discussed, whereas the proposed exercises can be verified in practice.

Naturally, an *educatorium* is not the only option to combine theory and practice in the field of glottodidactics, thus, in the future, further investigation and research are recommended in order to help create effective tools that will integrate all discourses and arias of glottodidactics.

BIBLIOGRAPHY

- Andrychowicz-Trojanowska A. (2018), *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Uniwersytet Warszawski.
- Apanowicz J. (2002), *Metodologia ogólna*. Gdynia: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”.
- Chruszczewski M.H. (2013), *Zdolności w akcji. Pozaintelektualne uwarunkowania efektywności operacji wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dakowska M. (2010a), *Glottodydaktyka jako nauka*. „Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik”, 3, 71–86.
- Dakowska M. (2010b), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzeniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*. „Neofilolog”, 34, 7–20.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Frolova V.I. (2011), *Gumanitarnoe učebnoe izdanie dlâ vuzov: avtor i redaktor*. „Vestnik Moskovskogo universiteta. Seria 10. Žurnalistika”, 2, 69–78. [Фролова В.И., Гуманитарное учебное издание для вузов: автор и редактор. „Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика”, № 2, с. 69–78].
- Gajda S. (2001), *Styl naukowy*, (In:) Bartmiński J. (Eds.), *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 183–199.
- Gajda S. (2008), *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, (In:) Ostaszewska D., Cudak R. (Eds.), *Polska genologia lingwistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 130–142.
- Gębał P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Gortych D.A. i in. (2021), *Mozaika glottodydaktyczna. Edukatorium w kształtowaniu kreatywności zawodowej glottodydaktyków*. Poznań: Wydawnictwo Rys. <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/26242/1/mozaika-glottodydaktyczna.pdf> [online]
- Grucza F. (2017), *Lingwistyka a glottodydaktyka*, (In:) Grucza S. et al. (Eds.), Franciszek Grucza. Dzieła zebrane. Tom 5. O uczeniu języków i glottodydaktyce I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, 77–88.
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1996), *Związek teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną*. „Studia Pedagogiczne”, 24, 7–18.
- Karwowski M. (2009), *Zgłębianie kreatywności: studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Krajewski M. (2020), *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego. Uwagi podstawowe*. Płock: Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica.
- Mihułka K. (2009), *Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych*, (In:) Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (Eds.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań–Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, 61–70.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pytkowski W. (1981), *Organizacja badań i ocena prac naukowych*. Warszawa: PWN.
- Skrzypczak J. (1996), *Konstruowanie i ocena podręczników (podstawowe problemy metodologiczne)*. Poznań–Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szymczak J. (2009), *Bycie (stawianie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*. „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”, 5/6 (16), 50–58.
- Wilczyńska W. (2009), *Nauczyciel języka obcego jako badacz*, (In:) Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (Eds.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań–Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, 493–508.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon. Flair.
- Wojtak M. (2008), *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, (In:) Ostaszewska D., Cudak R. (Eds.), *Polska genologia lingwistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 353–361.
- Woźniewicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.
- Woźniewicz W. (1991), *Struktura teorii glottodydaktycznej*. „Studia Rossica Posnaniensia”, 22, 197–205.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zawadzka-Bartnik E. (2018), *Moda, chwyt reklamowy czy konieczność? – rozważania o istocie działań innowacyjnych w edukacji*. „Neofilolog”, 50/2, 181–195.

Żywczok A. (2010), *Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej – studium kulturowej autonomii nauki*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2, 23–33.

Received: 20.09.2022

Revised: 31.01.2023

Appendix

Selected examples of exercises from the *educatorium* “Mozaika glottodydaktyczna. Edukatorium w kształtowaniu kreatywności zawodowej glottodydaktyków” (Gortych, Kowalewska, Królikiewicz, Makarowska, Schab, 2021).

1. An example of an exercise improving auditory sensitivity

Exercise 2. Canon

Foreign language level: any level

Goals: focus on auditory stimuli, training auditory memory, stimulating student activity

Form: group work

Duration: approx. 2 minutes

Teaching materials: —

Recording: —

Characteristics: Listening to a rhythmic set twice.

Instructions: Divide the students into 2-3 groups. The teacher taps a certain rhythmic set twice. Everyone repeats it twice all at once to remember it better, then the first group starts tapping the rhythm and repeats it 3-4 times. At the teacher’s signal, the second, and then the third group starts tapping the rhythm. (see *Example – Table 16.*)

Feedback: Answers are checked during the exercise.

Comments: The first group may tap the rhythm more quietly, and the second and third – a bit louder than the previous ones.

Source: Author unknown

Example:

A children’s song *Baby shark* can be used.

„Baby shark do do do do do do

Baby shark do do do do do do

Baby shark do do do do do do



Baby shark!”

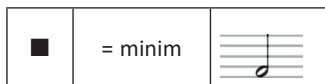
Original text: URL-8

Table 16. Canon

baby shark do do do do do do	baby shark do do do do do do	baby shark do do do do do do	baby shark
--●●●●●●	●●●●●●	●●●●●●	●●■

Where:

•	= quaver	
–	= crotchet	



Example provided by: Kowalewska K.

2. An example of an exercise improving and perfecting auditory perception

Exercise 10. *Which word is it?*

Foreign language level: A2, B1

Goals: perfecting phonematic hearing, exercising the ability to distinguish sounds in minimal pairs

Form: same-task individual work

Duration: approx. 6 minutes

Teaching materials: A list of words making up the listening text, combined into minimal pairs with words which are not found in the recording (see *Example – Table 21.*)

Recording: Audio recording or text read aloud by the teacher, comprising single words.

Characteristics: Listening to the text twice.

Instructions: Students are given a list of words combined into minimal pairs (differing, for instance, with a vowel, consonant, vowel length, etc.). Then, after listening to the text twice, they are told to mark the word from the pair which was uttered.

Feedback: The teacher asks some students to give their answers and verifies them in front of the group.

Comments: —

Source: based on Thorborg, 2003; Snefstrup, Møller, 2010

Example:

Table 21. Which word is it?

bit	beat	sin	thin	late	rate
ban	van	bin	pin	same	name
cut	cat	mash	match	hard	heart
cheap	jeep	then	den	thing	think

Example provided by: Kowalewska K.

3. An example of an exercise improving and perfecting auditory memory

Exercise 6. *Word beads*

Foreign language level: A1, A2, possibly B1, B2 (see *Comments*)

Goals: developing auditory attention and memory, vocabulary consolidation

Form: pair work

Duration: approx. 3 minutes

Teaching materials: A set of multicoloured paper sheets. Every sheet has one column of 7–9 selected words (see *Example – Table 25.*). Same coloured sheets contain groups of words of the same grammatical category. Use the previously

learned vocabulary, e.g. words from previous classes or words associated with any specific subject.

Recording: —

Characteristics: The exercise should be done quickly. Every student draws one sheet. Before starting the exercise, the students should read the words on their sheets.

Instructions: The first student reads the first word on their sheet aloud and the second student repeats it. Then the first student reads the second word on their sheet aloud and the second student repeats the previous word and the one just heard. Every time, to repeat the new word, the other student should recite the previously heard words in the respective sequence. After the last word, the students switch their roles and use the other sheet (see *Example – Table 25.*).

Feedback: Answers are checked during the exercise.

Comments: At B1 and B2 language levels, the difficulty of the exercise can be increased by, for instance, listing words not related to one another (B1) or listing word phrases (B2).

Source: Similar exercises are described in several textbooks for learning Russian as a foreign language, e.g. by Moskvitina, 2005: 6.

Example:

Table 25. Word beads

Student 1 reads the following words:		Student 2 repeats:
1	winter	winter
2	snow	winter, snow
3	snowman	winter, snow, snowman
4	snow flakes	winter, snow, snowman, snowflakes, etc.

Example provided by: Makarowska O.

4. An example of an exercise developing listening comprehension skills

Exercise 20. *True or false?*

Foreign language level: any level (see *Comments*)

Goals: forming, developing and perfecting listening comprehension skills, getting to know each other, integration of the group

Form: group work

Duration: approx. 10 minutes

Teaching materials: —

Recording: —

Characteristics: Listening to the text once.

Instructions: Every student thinks of and writes down three statements about himself or herself, one of which is false (see *Example – Table 30.*). Then they take turns and read out their statements and the others try to guess which one is false.

Feedback: Answers are checked during the exercise.

Comments:

1. At A1 and A2 language level, the statements can be written in the native language.
2. In this exercise, students can be encouraged to boast of their achievements, talents, skills (see *Example – Table 30.*).

Source: Author unknown

Example:

Table 30. True or false?

1	I can dance the tango.	T/F
2	I can play chess.	T/F
3	I have a driving license.	T/F

Example provided by: Kowalewska K.

Radostław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-002-12861-1358

r.kucharczyk@uw.edu.pl

***La médiation de textes en tant que compétence.
Le cas des étudiants se présentant à l'examen
de certification en langue étrangère
à l'Université de Varsovie***

Mediating a text as a competence. The case of students taking the foreign language certification exam at the University of Warsaw

The purpose of this article is to present the results of empirical research conducted with students taking a foreign language certification test. The aim of the study was to diagnose the extent to which the students interviewed are able to mediate texts. In other words, we wanted to examine whether they possess the knowledge and skills necessary to reconstruct the meanings of a text in order to convey the information imposed by the examination task. The article begins with a short presentation of the notion of mediation. It then discusses the place it has been given in the language classroom by the designers of the CEFR. Finally, we present our empirical study: we define its theoretical framework, present the survey questionnaire we used and then proceed to the analysis of the data collected and the discussion of the results.

Keywords: mediation – certification exam – research – university – pandemic

Mots clés : médiation – examen de certification – recherche – université – pandémie



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

1. Introduction

L'objectif du présent article est de présenter les résultats d'une recherche empirique menée auprès d'étudiants se présentant à une épreuve de certification en langue étrangère. Le but de l'étude était de diagnostiquer à quel point les étudiants interrogés sont capables de médier les textes. En d'autres termes, nous avons voulu examiner s'ils possédaient les savoirs et savoir-faire nécessaires pour reconstruire les sens d'un texte afin d'en transmettre les informations imposées par la tâche de l'examen. L'article commence par une courte présentation de la notion de médiation. Est ensuite discutée la place en classe de langue qui lui a été accordée par les concepteurs du *CECRL*. Vient enfin la présentation de notre étude empirique : nous définissons son cadre théorique, nous présentons le questionnaire de l'enquête auquel nous avons recouru pour passer à l'analyse des données recueillies et la discussion des résultats.

2. La médiation en tant que compétence : le contexte de la didactique des langues étrangères

2.1. Les traits constitutifs de la médiation

La notion de médiation sous-entend toujours l'intermédiaire d'un tiers en vue de résoudre un problème qui se met en place. En effet, le mot médiation est formé à la base de deux éléments : *medius* et *mediare* (Janowska et Plak 2021 : 12). *Medius* est un adjectif latin signifiant celui qui se trouve au milieu, alors que le verbe *mediare* veut dire se réconcilier ou arriver à un consensus. Force est de constater que le terme de médiation est utilisé différemment en fonction du contexte (Cardinet 1995 : 13). Cela résulte du fait que

[l]e champ de médiation n'a pas de limite. Il englobe tous les secteurs de l'activité humaine, de la sphère la plus intime à la plus publique. La médiation concerne les personnes publiques aussi bien que les particuliers, les individus aussi bien que les groupes, les activités nationales et internationales. (Guillaume-Hofnung 2020 : 8).

Néanmoins, le dénominateur commun pour toutes les démarches qui visent la médiation est la communication, car

la médiation se définit avant tout comme le processus de communication éthique reposant sur la responsabilité et l'autonomie des participants, dans lequel un tiers – impartial, indépendant, neutre, avec la seule autorité que lui reconnaissent les médiateurs – favorise par des entretiens confidentiels

l'établissement, le rétablissement du lien social, la prévention ou le règlement de la situation en cause. (Guillaume-Hofnung 2020 : 68).

Il en résulte donc que la médiation peut revêtir différentes formes, suivies d'objectifs différents. Ainsi, les médiations suivantes sont distinguées dans la littérature : créatrices, préventives, rénovatrices et curatives (Cardinet 1995, Janowska et Plak 2021). L'objectif des médiations créatrices est de créer des liens, de natures différentes, entre les acteurs sociaux. Les médiations préventives sont, elles, mises en place pour éviter un conflit qui pourrait s'instaurer ou, en d'autres termes, elles ouvrent les participants de la communication à des « zones de risque » (Cardinet 1995 : 54), ce qui, à priori, doit les aider à affronter une situation difficile par sa nature. Quant aux médiations rénovatrices leur objectif, est de restaurer des liens entre les interlocuteurs qui ont été affaiblis pour diverses raisons. Viennent enfin les médiations curatives qui ont pour objectif de réparer des liens entre les participants de l'interaction. La typologie de médiation que nous venons de présenter est loin d'être exhaustive mais elle montre, à notre avis, la complexité du phénomène qui peut être mis en place pour différentes raisons. Comme le remarque V. Liquète (2010 en ligne) :

La médiation peut se définir comme la recherche du lien entre l'énonciateur et le récepteur. Ce lien s'établit, grâce à une tierce personne et/ou un ensemble de techniques, d'outils, de messages ou d'interfaces accompagnant le récepteur (usager, client, citoyen) afin de lui faciliter la compréhension par la construction de sens, pouvant se solder par un changement (d'actions, de représentations, etc.) de sa part. La médiation associe et concilie deux parties jusqu'alors distantes, se méconnaissant, voire en conflit en rétablissant la communication.

Ainsi, la médiation peut être définie en tant que pratique qui vise à (r) établir un lien entre l'énonciateur et le récepteur, à la suite d'actions entreprises par une tierce personne dont l'objectif est d'assurer aux deux côtés du « conflit » un accès au sens partagé, ce qui demande une gestion appropriée du processus de communication. Ce point de vue est repris par les travaux réalisés dans le champ de la didactique des langues étrangères.

2.2. La médiation en tant qu'activité langagière : la perspective du CECRL 2021

Définie, en 2001, en tant qu'une des activités langagières par les concepteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais : CECRL), décrite minutieusement dans le volume complémentaire du CECRL

(désormais : *CECRL VC*), la médiation commence à s’ancrez bel et bien dans la réflexion didactique.

Comme nous venons de le constater, la notion de médiation en classe de langue voit le jour avec la parution du *CECRL* en 2001. Même si elle est définie en tant qu’une des activités langagières (à côté des activités « classiques » que sont la réception, la production et l’interaction) qui sont censées être présentes lors du processus d’enseignement/apprentissage des langues et dont la maîtrise sous-entend le développement de la compétence plurilingue et interculturelle tellement prônée par le référentiel, la médiation semble être marginalisée et réduite à sa dimension strictement langagière. En effet, la médiation est traitée soit en tant qu’activité de traduction (médiation écrite), soit en tant qu’activité d’interprétariat (médiation orale) auxquelles sont également ajoutées des capacités telles que savoir reformuler, paraphraser ou encore résumer (Robert et Rosen 2010 : 145), ce qui est notamment visible dans les techniques de médiation énumérées par les concepteurs du *CECRL* (2001).

Cette dimension strictement linguistique et textuelle de la médiation résulte avant tout de la définition du phénomène, élaborée par les concepteurs du référentiel, selon laquelle la médiation est définie en tant que situation dans laquelle l’utilisateur de la langue doit jouer le rôle d’intermédiaire entre des interlocuteurs qui n’arrivent pas à se comprendre mutuellement car ils ne partagent pas – dans la majorité des cas – la même langue. En effet, le médiateur – pour pouvoir jouer le rôle d’intermédiaire – doit passer par la réception et la production, de même que par l’interaction qui est la seule à garantir l’efficacité de ses démarches communicatives. Force est quand même de constater que les dimensions autres que la dimension linguistique ne sont pas présentes dans le modèle de la médiation proposée par les concepteurs du *CECRL* (2001), alors qu’elles la définissent de manière significative, ce que nous avons prouvé dans la partie précédente du présent article. Il est notamment question des dimensions relationnelle et cognitive qui sont cruciales – à nos yeux – dans le processus d’enseignement/apprentissage des langues. Cette lacune semble être comblée par le contenu du *CECRL VC* (2021) dont les concepteurs partent du principe que l’activité de médiation engage beaucoup plus les compétences générales de l’individu (y compris ses compétences interculturelles) que la compétence à communiquer langagièrement, ce qui accentue ses composantes relationnelle et cognitive (Goullier 2019 : 101).

Dans le *CECRL VC* (2021 : 96), la médiation est définie de la façon suivante :

Dans la médiation, l’utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au

sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel.

Il en résulte que la lacune du *CECRL* (2001) est complétée : l'activité de médiation va au-delà d'une simple transmission du message, car elle englobe aussi la capacité à créer un contexte favorable à une communication efficace et fluide (aspect relationnel), de même que la capacité à créer un espace d'apprentissage (dimension cognitive) tout en passant par une langue qui est traitée en tant qu'outil de communication adapté aux besoins des interlocuteurs. Sont ainsi distingués trois types de médiation, à savoir la médiation de textes, la médiation de concepts et la médiation de la communication, qui sont opérationnalisées à l'aide de descripteurs qui permettent – à notre avis – d'orienter les démarches didactiques afin de développer la compétence de médiation de façon consciente. Outre les descripteurs des trois types de médiation, sont aussi décrites les stratégies de médiation, ce que montre la figure 1.

La médiation de textes « concerne la transmission du contenu d'un texte à une personne qui n'y aurait pas accès, souvent à cause de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques ». *Grosso modo*, ce type de médiation recouvre sa définition proposée dans le *CECRL* 2001 et englobe les techniques de classes souvent pratiquées soit en classe de langue étrangère, soit en classe de langue maternelle ; telles que, par exemple, faire le résumé, choisir les mots clés, reformuler, paraphraser, etc. (Barmiński et Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 293–329).

En ce qui concerne la médiation de concepts, sa fonction est de faciliter le processus d'apprentissage : « d'une part, [il est question de] construire et élaborer du sens, d'autre part, faciliter et encourager des conditions propices à un tel échange et développement conceptuel » (*CECRL VC* 2021 : 98). On peut donc admettre que la médiation de concepts a pour objectif de remédier à des dysfonctionnements de l'acte d'apprentissage ou, en d'autres termes, d'aider les apprenants à construire un échafaudage cognitif, ce qui doit renforcer l'autonomie de l'apprenant (Cardinet 1995 : 27, Sujecka-Zajac 2020 : 292–293). Force est quand même de constater que le rôle du médiateur de concepts – traditionnellement associé à l'enseignant – peut également être assumé par l'apprenant qui – grâce

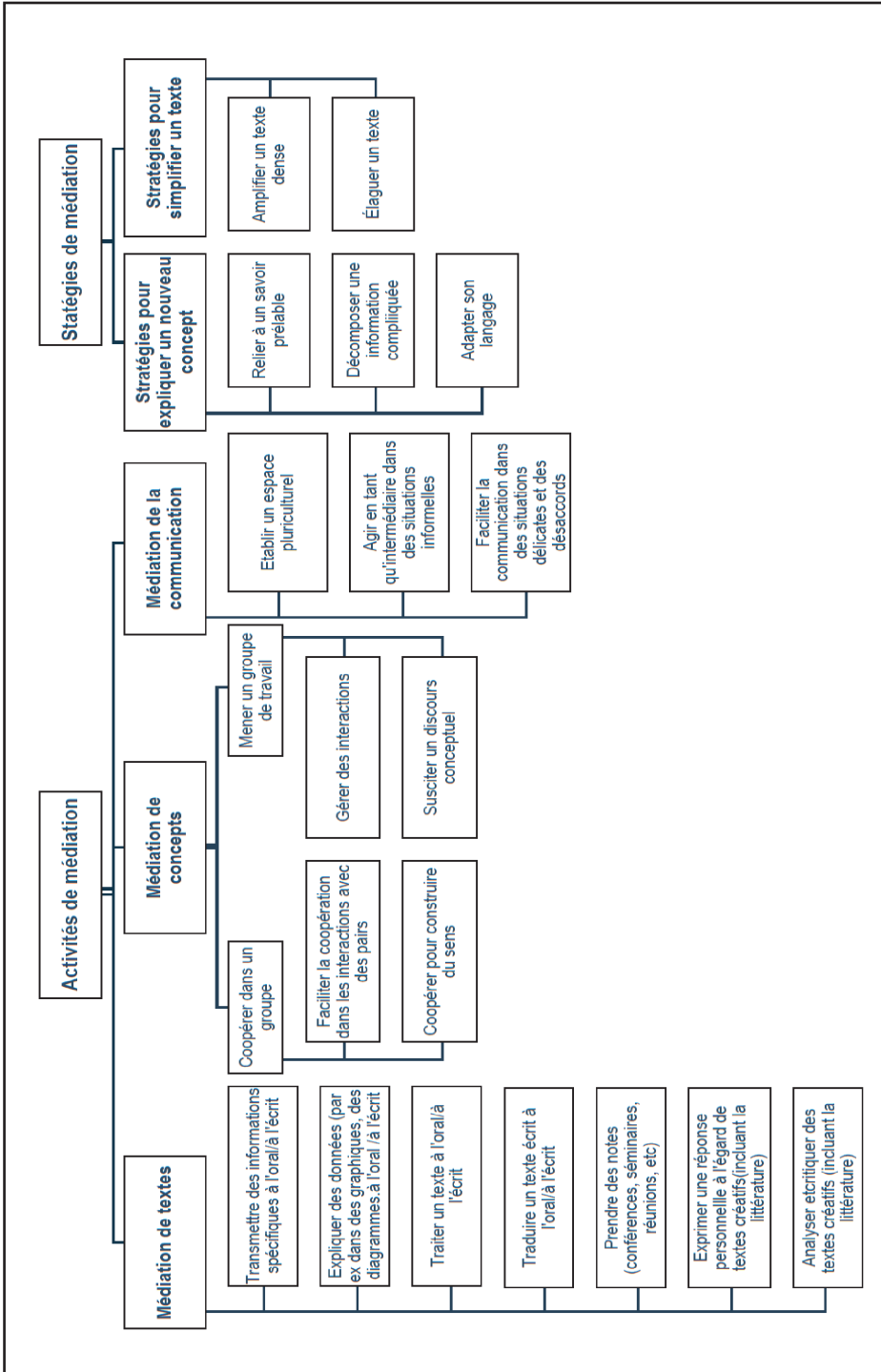


Figure 1 : La médiation selon le CECRL VC (2018 : 107)

à son enseignant – devient « pédagogue de lui-même » (de La Garanderie 2013, cité par Sujecka-Zajac 2020 : 292). En effet, en classe de langue, l'apprenant pratique la façon de coopérer dans un groupe (soit pour faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs, soit pour construire du sens) ou bien la façon de diriger le travail de groupe en gérant des interactions afin de susciter un discours conceptuel.

Vient enfin la médiation de la communication qui « vise à faciliter la compréhension et à établir une communication réussie entre les utilisateurs/apprenants qui peuvent avoir des perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles. » (CECRL VC 2021 : 98). Accorder de l'importance à la communication en classe de langue n'est pas nouveau, car c'est, depuis des années, la compétence de communication qui se place au cœur des démarches entreprises en classe. Néanmoins, selon les concepteurs du CECRL VC (2021), la communication est perçue dans la perspective des tensions qui peuvent se mettre en place soit à cause de différences culturelles, soit à cause de lacunes linguistiques (le cas de la communication exolingue). D'où la nécessité de la médiation qui engloberait les capacités suivantes : établir un espace pluriculturel, agir en tant qu'intermédiaire et savoir faciliter la coopération dans des situations délicates et des désaccords. Pour médier la communication, les apprenants doivent non seulement posséder des savoirs et savoir-faire concernant la langue mais ils doivent aussi acquérir des compétences sociales, émotionnelles et comportementales (ou compétences douces) qui balisent la communication mais sont souvent impossibles à évaluer (Caron, Fillion, Scy, Vassuer, 2018 : 43). Il s'ensuit qu'un nouvel objectif du processus d'enseignement/apprentissage des langues voit le jour : montrer aux élèves les mécanismes qui gèrent la communication et leur fournir des stratégies appropriées afin qu'ils soient capables de gérer la communication, surtout la communication exolingue.

Les stratégies qui accompagnent les trois types de médiation découlent de la spécificité du phénomène, car elles prennent en compte sa dimension langagière, relationnelle et cognitive. On distingue ainsi deux groupes de stratégies : les stratégies pour expliquer un nouveau concept (domaine cognitif et relationnel de la médiation) et les stratégies pour simplifier un texte (domaine langagier de la médiation).

2.3. Vers la médiation en tant que compétence

Nous venons de constater que la médiation telle qu'elle est définie dans les sciences humaines et dans le champ de la didactique des langues étrangères est un phénomène complexe qui sous-entend un ensemble large de savoirs

et savoir-faire précis pour l'individu qui joue le rôle de médiateur. Ainsi, elle peut être perçue en tant qu'une des compétences qui sont censées être développées en classe de langue. En effet, la notion de compétence est un leitmotiv dans le *CECRL* (2001) : ce terme apparaît – dans le référentiel – environ 300 fois au singulier et 150 fois au pluriel (Robert et Rosen 2010 : 39). Elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des attitudes qui permettent à l'acteur social d'agir en fonction des exigences imposées par le contexte de la communication. Des traces de la compétence se retrouvent, entre autres, dans la définition de la médiation proposée par D. Coste et M. Cavalli (2015 : 185) :

Médier, c'est, entre autres, reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement en rephasant dans une même langue, en alternant les langues, en passant de l'oral à l'écrit ou inversement, en changeant de genre discursif, en combinant texte et autres modes de représentation, en prenant appui sur les ressources – tant humaines que techniques – présentes dans l'environnement. La médiation fait feu de tout bois et c'est bien ce qui intéresse l'apprentissage des langues et le développement des compétences discursives plurielles.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la réflexion de W. Hallet (2008 cité par Janowska et Plak 2021 : 138–139) qui définit la médiation en tant que compétence complexe dont l'activation demande la mise en œuvre de compétences ponctuelles, à savoir :

- les compétences de communication : elles englobent les compétences de réception et de production à un niveau de langue donné ;
- les compétences interculturelles : elles résultent de l'attitude de l'individu envers l'autre, que ce soit la langue, la culture ou la communication. Il s'agit notamment de la sensibilité envers différentes formes de communication qui sont culturellement conditionnées ;
- les compétences d'interaction : elles impliquent de l'empathie pour bien gérer l'interaction qui se met en place entre les interlocuteurs qui ont besoin de la médiation ;
- les compétences méthodico-stratégiques : il est question des stratégies qui rendent la médiation possible, telles que, par exemple, sélectionner les informations en fonction des besoins des interlocuteurs, ajuster le style et la langue de la communication , etc.

Pour le besoin de nos réflexions, nous partons du principe que savoir médier est une compétence qui doit avoir sa place légitime en classe de langue et qui englobe les savoirs et les savoir-faire suivants (Kucharczyk et Szymankiewicz 2022: 43) : reconstruire le sens, retransmettre des informations (au niveau inter ou intralinguistique), travailler en équipe dans

des contextes variés, faciliter le travail d'équipe et expliquer des concepts d'origines variées. Dans la suite du présent article, nous allons nous pencher sur les composantes de la compétence de médiation, qui recouvrent sa dimension strictement linguistique ou, en d'autres termes, nous allons examiner les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour médier des textes. Il convient tout de même de constater que médier les textes n'exclut pas d'autres types de médiation car toute forme de communication passe par sa dimension linguistique.

3. Le cadre théorique de la recherche

3.1. L'objet et les objectifs de la recherche

L'objectif de notre étude était d'examiner à quel point les apprenants en langues sont capables de médier des textes. En d'autres termes, nous avons voulu savoir s'ils possédaient les savoir-faire nécessaires pour reconstruire le sens d'un texte afin de retransmettre des informations pertinentes du point de vue de la spécificité de la tâche qui leur a été attribuée. Ainsi, dans notre recherche, nous sommes parti du principe que médier un texte représente une compétence qui est censée être développée de manière autonome. Ainsi, retransmettre un texte tout en passant par sa reconstruction demande, de notre point de vue, les habiletés suivantes :

- déterminer le sujet du texte ;
- résumer l'idée générale du texte ;
- sélectionner les informations précises du texte pertinentes du point de vue de la tâche ;
- résumer le texte par rapport aux exigences imposées par la consigne de la tâche ;
- paraphraser des passages du texte en fonction de la consigne de la tâche ;
- synthétiser différentes informations afin de les présenter d'une manière cohérente ;
- interpréter le contenu du texte afin d'en tirer des conclusions pertinentes du point de vue de la tâche ;
- se positionner par rapport aux idées incluses dans le texte ;
- expliquer des notions et des concepts pertinents du point de vue de la tâche.

Pour ce faire, l'apprenant devrait recourir à des savoir-faire dits transversaux, tels que, par exemple, clarifier des concepts, traduire (version et thème), recourir aux savoirs et savoir-faire acquis dans d'autres langues (y

compris sa langue maternelle), interpréter des implicites et explicites culturels, être créatif dans la résolution des tâches, prendre des notes, etc. Il s'en suit donc que c'est avant tout la médiation de textes qui constitue l'objet de notre recherche, même si des traces de la médiation de concepts y sont également visibles (expliquer des notions et des concepts), ce qui prouve le caractère complexe de la médiation. Examiner à quels savoirs et savoir-faire recourent les étudiants nous semble important car – pour le moment – rares (pour ne pas dire inexistantes) sont les recherches qui examinent cette question, notamment dans le contexte polonophone.

Pour réaliser notre étude, nous avons avancé les hypothèses suivantes, accompagnées de questions de recherche :

QdR¹ : À quel point les étudiants sont-ils capables de médier des textes ?

HdR² : Comme la notion de médiation est présente en didactique des langues étrangères depuis un certain temps, les étudiants possèdent des techniques et des stratégies leur permettant de réaliser de manière efficace la tâche de médiation. Néanmoins, étant donné que les descripteurs de la médiation viennent de voir le jour, les stratégies et les techniques de médiation auxquelles recourent les étudiants lors de la tâche sont peu développées, faute d'un entraînement stratégique approprié.

QdR1 : À quelles techniques et stratégies les étudiants recourent-ils lors de la médiation de textes ?

HdR1 : Lors de la tâche de médiation, les étudiants interrogés recourent aux techniques et stratégies suivantes : déterminer le sujet des textes à médier ; résumer leur idée générale ; sélectionner les informations précises des textes à médier qui sont pertinentes du point de vue de la tâche ; résumer les textes et en paraphraser des passages en fonction des contraintes imposées par la consigne de la tâche ; synthétiser différentes informations pour les présenter d'une manière cohérente ; se positionner par rapport aux idées incluses dans le texte ; expliquer des notions et de concepts pertinents du point de vue de la tâche.

QdR2 : Les étudiants ont-ils de l'expérience relative aux tâches de médiation ?

HdR2 : Comme la médiation commence à s'imposer en classe de langue en tant qu'une des compétences à développer, les étudiants

¹ QdR = question de recherche

² HdR = hypothèse de recherche

ont une expérience relative aux tâches de médiation. Néanmoins, étant donné que les descripteurs de la médiation sont relativement récents, les étudiants ne sont pas confrontés à des tâches qui prendraient en considération la nature complexe du phénomène. Pour cette raison, la tâche qui leur a été proposée lors de l'épreuve peut leur sembler difficile.

3.2. La spécificité de la tâche

Nous avons réalisé notre étude auprès d'étudiants de l'Université de Varsovie (Pologne) qui ont passé une certification en LVE. En raison de la pandémie causée par le virus SARS-COV-2, l'épreuve en question a été organisée en ligne, ce qui a nécessité le changement de la forme de l'examen. Au lieu de proposer, comme avant le confinement, des activités qui testent chacune des compétences de manière séparée (activités de compréhension orale et écrite, de production écrite, de même qu'un exercice grammaire/lexique, surtout sous la forme de questions fermées), nous avons pris la décision de proposer une tâche dite intégrative³. En d'autres termes, les candidats se présentant à l'épreuve se sont vu demander de faire la synthèse de deux/trois documents (oral et écrit) pour ensuite s'exprimer sur le sujet donné. Dans le tableau ci-contre, nous précisons la matrice des tests pour les niveaux B1, B2, C1 et C2 selon le *CECRL* (2001) :

Tableau 1 : Spécification des tests administrés par l'Université de Varsovie lors du confinement

Le niveau	La spécificité de la tâche
B1	CE : texte authentique simplifié (article simple, blog, mail) de 400–500 mots CO : document authentique (dialogue de 3–5 minutes), articulé clairement, contenant des structures simples <i>NB : Les deux textes traitent du même sujet.</i> PE : lettre/mail expliquant ou décrivant un phénomène, ayant la forme d'un texte lacunaire, se composant de 3 parties : 1) compléter les textes avec des informations venant de la compréhension des écrits (paraphraser, reformuler, résumer) ;

³ Au mois de janvier 2021, la grammaire et le lexique étaient testés lors de l'épreuve orale : l'examineur affichait sur l'écran dix phrases à compléter. En juin et en septembre 2021, lesdits exercices faisaient de nouveau partie de la partie écrite de l'épreuve : nous les avons intégrés sur la plateforme Moodle.

Le niveau	La spécificité de la tâche
B1	2) compléter les textes avec des informations venant de la compréhension de l'oral (paraphraser, reformuler, résumer) ; 3) exprimer son opinion par rapport au sujet traité dans les textes de la CE et de la CO.
B2	CE : article de presse authentique simplifié (700–800 mots) CO : document (interview, mini conférence de 5–6 minutes) <i>NB : Les deux textes traitent du même sujet mais présentent des opinions contradictoires.</i> PE : texte argumentatif de 250–300 mots dont le sujet se réfère à la thématique abordée dans la CE et la PO ; la tâche du candidat est de présenter les arguments inclus dans les deux textes et de se positionner par rapport à eux.
C1	CE : article de presse polémique (900–1000 mots) CO : deux textes authentiques (au total 10–12 minutes) : 1) monologue (par exemple : conférence) ; 2) dialogue ou discussion entre 2–4 personnes <i>NB : Les deux textes traitent du même sujet.</i> PE : essai de 450–500 mots dans lequel le candidat entre en polémique avec les thèses présentes dans les 3 textes.
C2	CE : texte authentique (900–1000 mots) à visée académique CO : texte authentique (8–9 minutes) vulgarisant une question scientifique <i>NB : Les deux textes traitent du même sujet.</i> PE : 1) résumer les idées principales incluses dans les deux textes (350–400 mots) 2) rédiger un article de presse sur un autre sujet (550–600 mots)

3.3. Le groupe cible

Comme nous venons de le préciser, l'étude, dont nous présenterons les résultats dans la suite du présent article, a été réalisée auprès d'étudiants de l'Université de Varsovie (N = 1860) qui étaient obligés de se présenter à l'épreuve de certification en LVE. En effet, réussir à l'épreuve au niveau au moins B2 est une condition *sine qua non* pour finir les études du 1^{er} cycle. Il arrive quand même qu'il y ait des étudiants qui se présentent à l'épreuve B1 (à la suite de la décision de leur responsable de cours) ou au niveau C1 ou C2 pour tester leurs compétences à un niveau supérieur par rapport aux exigences administratives. L'enquête a été diffusée 3 fois au cours de l'année académique 2020/2021 : au mois de février (après la session d'hiver), au

mois de juillet (après la session d'été) et au mois de septembre (après la session d'automne). Au total 7 546 étudiants se sont présentés à l'épreuve d'allemand, d'anglais, d'espagnol, de français, d'italien ou de russe à des niveaux différents (du B1 au C2) mais seuls 1 860 ont rempli le questionnaire qui leur a été envoyé via la plateforme universitaire (USOS) le lendemain de la partie écrite de l'épreuve. Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de notre échantillon :

Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon

N = 1869 [%]	
langue	
anglais	89,9 %
français	1,1 %
espagnol	2,5 %
allemand	2,5 %
russe	3,1 %
italien	0,9 %
niveau	
B1	4,2 %
B2	86,5 %
C1	8,4 %
C2	0,9 %
nombre de passations	
une seule fois	75,9 %
plus d'une fois	24,1 %

Comme on peut le constater, la langue dominante des épreuves de certification est l'anglais, qui est passé surtout au niveau B2 : les autres langues et niveaux se voient marginalisés. Cet état des lieux semble être tout à fait compréhensible. En effet, dans la majorité des cas, les étudiants sont obligés de se présenter au niveau B2. Or, comme c'est la langue anglaise qui domine dans les écoles polonaises, se présenter à l'épreuve d'anglais est une conséquence quasi naturelle du parcours scolaire des étudiants. Comme c'est l'anglais qui domine le choix des étudiants interrogés, nous avons pris la décision de ne pas présenter les résultats relatifs à différentes langues séparément. Il nous semble aussi important de souligner que la majorité des personnes interrogées ne se sont présentées qu'une seule fois à l'épreuve.

Nous pouvons donc supposer que l'épreuve n'a pas été difficile pour les étudiants, d'où un faible pourcentage de personnes qui ont été obligées de se présenter à la session de rattrapage.

Il faut aussi remarquer que – même si l'épreuve de certification englobait une trentaine de langues, nous nous sommes limité – dans notre recherche – aux langues les plus diffusées telles que l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le français, l'italien et le russe. Nous sommes parti du principe que, si la notion de médiation est plus popularisée auprès des enseignants de ces langues (formations organisées par les centres de formation continue, les maisons d'édition, etc.), de même que les manuels de langues qui sont plus souvent actualisés par rapport aux recommandations du Conseil de l'Europe), alors les étudiants devraient être plus initiés aux activités et aux tâches de médiation.

3.4. L'outil de la recherche

Pour réaliser notre étude, nous nous sommes servi d'un questionnaire d'enquête (voir l'annexe), car cette technique de recherche nous a semblé être la plus adaptée à nos objectifs. En effet, elle permet d'enquêter sur un nombre relativement élevé de personnes dans un temps limité. Cependant, nous sommes également conscient que la technique d'enquête ne se prête pas à une analyse plus approfondie des techniques et des stratégies que les étudiants interrogés ont activées lors de la tâche de médiation, ce qui – sans nul doute – pourrait être enrichissant pour notre étude et nous donnerait des pistes de réflexion plus larges. Ainsi, dans notre article, nous ne présentons que les données venant de l'autoévaluation des étudiants interrogés, donc des données subjectives qui ne nous permettent pas de généraliser nos conclusions.

Notre enquête se composait de 19 items dont nous présentons les objectifs et la spécificité dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Caractéristiques du questionnaire de l'enquête

item	objectif	spécificité
1–15	examiner les techniques et les stratégies dont les étudiants se sont servis lors de la tâche de médiation	choisir une des valeurs suivantes : (-2) ; (-1) ; (0) ; (1) ; (2) où (-2) = je ne m'en suis pas servi et (2) = je m'en suis beaucoup servi
16	examiner si la tâche de médiation a donné aux étudiants la possibilité de montrer tout l'éventail de leurs compétences langagières en vue d'obtenir le certificat de compétences langagières	choisir une des valeurs suivantes : (-2) ; (-1) ; (0) ; (1) ; (2) où (-2) = pas du tout d'accord et (2) = tout à fait d'accord

item	objectif	spécificité
17	examiner si le temps consacré à l'épreuve a été suffisant	choisir une des réponses suivantes : entièrement en accord ; plutôt en accord ; plutôt en désaccord, entièrement en désaccord
18	examiner si les étudiants ont déjà eu affaire à des tâches de médiation	choisir une des réponses suivantes : entièrement en accord ; plutôt en accord ; plutôt en désaccord, entièrement en désaccord
19	examiner si la tâche de médiation a posé des problèmes aux étudiants	choisir une des réponses suivantes : entièrement en accord ; plutôt en accord ; plutôt en désaccord, entièrement en désaccord

Pour préparer les items de notre questionnaire de recherche, nous avons opérationnalisé les descripteurs relatifs à la médiation de textes proposés par les auteurs du *CECRL VC (2021)* qui nous semblaient pertinents du point de vue de la tâche à laquelle les étudiants ont été confrontés lors de l'épreuve.

Le questionnaire d'enquête contenait également des données signalétiques telles que la langue à l'épreuve de laquelle les étudiants interrogés se sont présentés, suivie de son niveau selon le *CECRL (2001)*.

4. Discussion sur les résultats

4.1. Les savoirs et les savoir-faire mobilisés par les étudiants

Dans la première partie du questionnaire, nous avons voulu connaître les opinions des étudiants sur les savoirs et les savoir-faire activés lors de la résolution de la tâche. En analysant les réponses des personnes interrogées, nous avons calculé – pour chaque item – la moyenne arithmétique suivie de l'écart type, de même que la médiane et le mode. L'analyse des réponses est présentée dans le tableau ci-dessous :

L'analyse des réponses obtenues nous permet de constater que résumer l'idée générale du texte est le savoir-faire le plus intensivement activé par les étudiants (moyenne : 1,26 ; médiane : 2, mode : 2). Nous pouvons admettre que ce type d'activité est relativement souvent pratiqué en classe de langue, en tant qu'activité qui permet de pratiquer la langue au niveau avancé. Vient ensuite la capacité à paraphraser, avec ses propres mots, les idées incluses dans le texte (moyenne : 1,09 ; médiane : 1, mode : 2). Cette technique,

Tableau 4 : Analyse des données relatives aux compétences activées lors de la tâche de médiation

		moyenne	écart type	médiane	mode
1	présenter de façon synthétique le sujet des textes (l'écoute et la lecture)	1,07	1,10	1	2
2	résumer l'idée générale des textes (l'écoute et la lecture)	1,26	1,05	2	2
3	sélectionner les informations précises des textes (l'écoute et la lecture), pertinentes du point de vue de la consigne de la tâche	1,00	1,17	1	2
4	résumer les textes (l'écoute et la lecture) par rapport aux exigences imposées par la consigne de la tâche	0,57	1,27	1	1
5	synthétiser différentes informations (l'écoute et la lecture) afin de les présenter d'une manière cohérente	0,73	1,22	1	1
6	interpréter le contenu des textes (l'écoute et la lecture) afin d'en tirer des conclusions pertinentes du point de vue de la tâche	1,01	1,15	1	2
7	se positionner par rapport aux idées incluses dans les textes (l'écoute et la lecture)	0,87	1,23	1	2
8	paraphraser, avec ses propres mots, les idées incluses dans les textes (l'écoute et la lecture)	1,09	1,11	1	2
9	expliquer des notions et des concepts pertinents du point de vue de la tâche	-0,07	1,36	0	0
10	passer par une activité de version	-0,36	1,51	0	-2
11	passer par une activité de thème	-0,13	1,49	0	-2
12	recourir à des savoirs et savoir-faire développés dans d'autres langues	-0,60	1,47	-1	-2
13	interpréter des éléments culturels présents dans les textes (l'écoute et la lecture)	-0,42	1,39	0	-2
14	résoudre la tâche d'une manière créative	-0,03	1,41	0	1
15	prendre des notes	0,84	1,33	1	2

à nos yeux, est aussi une technique plutôt traditionnelle à laquelle les enseignants de langue recourent souvent. Les étudiants essaient assez souvent de présenter de façon synthétique le sujet du texte (moyenne : 1,07 ; médiane : 1, mode : 2), ce qui reste en corrélation avec les savoir-faire analysés auparavant. Les personnes interrogées essaient aussi d'interpréter le contenu des textes pour pouvoir en tirer des conclusions pertinentes du point de vue de la consigne imposée par la tâche (moyenne : 1,15 ; médiane : 1, mode : 2). Elles

utilisent aussi des techniques appropriées qui leur permettent de sélectionner des informations précises des textes qui leur sont nécessaires pour réaliser la tâche (moyenne : 1,00 ; médiane : 1, mode : 2). Quant aux savoirs et savoir-faire qui sont mobilisés plus rarement, il faut souligner avant tout la capacité à se positionner par rapport aux idées incluses dans les textes (moyenne : 0,87 ; médiane : 1, mode : 2). Cet état de choses nous semble étonnant, car la consigne accompagnant la tâche demandait aux candidats de présenter leur point de vue par rapport au sujet traité dans les textes. Il serait alors intéressant de voir le score qui leur était attribué dans la catégorie « savoir argumenter ». Une autre capacité plutôt rarement utilisée est la prise de notes (moyenne : 0,84 ; médiane : 1, mode : 2), ce qui nous semble aussi étonnant du point de vue de la tâche. Synthétiser différentes informations pour les présenter d'une manière cohérente n'a pas non plus été souvent activé par les étudiants se présentant à l'épreuve (moyenne : 0,73 ; médiane : 1, mode : 1). Il en est de même pour le savoir-faire englobant la capacité à résumer les textes par rapport aux exigences imposées par la consigne de la tâche (moyenne : 0,57 ; médiane : 1, mode : 1) : pour réaliser la tâche de l'examen, les étudiants mobilisent rarement cette capacité. Quant aux savoir-faire qui ne sont presque pas du tout mobilisés lors de la tâche de l'épreuve, il est question des savoir-faire suivants :

- résoudre la tâche d'une manière créative (moyenne : - 0,03 ; médiane : 0, mode : 1) ;
- expliquer des notions et des concepts pertinents du point de vue de la tâche (moyenne : - 0,07 ; médiane : 0, mode : 0) ;
- passer par une activité de thème (moyenne : - 0,13 ; médiane : 0, mode : - 2) ;
- passer par une activité de version (moyenne : - 0,36 ; médiane : 0, mode : 0) ;
- interpréter des éléments culturels présents dans les textes (moyenne : - 0,42 ; médiane : 0, mode : - 2) ;
- recourir à des savoirs et savoir-faire développés dans d'autres langues (moyenne : - 0,6 ; médiane : - 1, mode : - 2).

4.2. La tâche de la médiation aux yeux des étudiants interrogés

Nous avons aussi voulu savoir si cette forme d'examen a donné aux étudiants la possibilité de montrer toutes leurs compétences langagières. Comme dans la partie précédente de l'enquête, en analysant les données obtenues, nous avons compté la moyenne arithmétique suivie de l'écart type, la médiane et le mode, ce que montre le tableau ci-dessous :

Tableau 5 : Analyse des données relatives à la spécificité de la tâche de médiation

N = 1860 [%] À votre avis, la forme de l'épreuve vous donne-t-elle la possibilité de montrer toutes vos compétences langagières ?			
moyenne arithmétique	écart type	médiane	mode
0,002	1,35	0	1

Il en découle que les étudiants ne sont pas forcément contents de la forme de l'examen proposée, ce que prouve la moyenne qui est basse (0,002) et le mode (1). Cet état de choses n'étonne pas. En effet, les étudiants sont plutôt habitués à des tests « classiques » où les compétences langagières sont testées séparément. Nous pouvons également supposer qu'ils n'ont pas été suffisamment entraînés aux activités de médiation, ce que confirment partiellement les données présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Analyse des données relatives à l'expérience concernant les tâches de médiation

N = 1860 [%] Avant l'épreuve, avez-vous déjà rencontré une tâche pareille ?	
	%
entièrement en accord	25,1 %
plutôt en accord	31,3 %
plutôt en désaccord	23,1 %
entièrement en désaccord	20,4 %

En effet, presque la moitié des étudiants n'a pas rencontré ce type d'activité avant l'examen et seulement 25 % des personnes interrogées sont sûres de l'avoir pratiqué. En effet, une de nos hypothèses de recherche se voit confirmée.

Il nous semble quand même important de souligner que, même si l'épreuve n'a pas donné aux étudiants interrogés la possibilité de montrer tout l'éventail de leurs compétences langagières et même s'ils n'avaient pas pratiqué la médiation auparavant, l'examen n'a pas été difficile pour eux, ce que prouvent les données présentées dans le diagramme ci-dessous :

Le temps attribué à l'épreuve a aussi été suffisant pour la majorité des étudiants interrogés (réponses entièrement en accord et plutôt en accord prises ensemble) :

Tableau 7 : Analyse des données relatives à la difficulté de l'épreuve

N = 1860 [%] Est-ce que la tâche vous a posé des problèmes ?	
entièrement en accord	15,5 %
plutôt en accord	29,2 %
plutôt en désaccord	43,4 %
entièrement en désaccord	11,8 %

Tableau 8 : Analyse des données concernant le temps prévu pour l'examen

N = 1860 [%] À votre avis, le temps prévu pour l'épreuve a-t-il été suffisant ?	
entièrement en accord	35,5 %
plutôt en accord	34,7 %
plutôt en désaccord	16,5 %
entièrement en désaccord	13,3 %

4.3. Conclusions de l'étude empirique

Pour résumer l'étude empirique que nous avons menée auprès d'étudiants se présentant à l'examen de certification à l'Université de Varsovie, nous nous référons aux questions et hypothèses que nous avons formulées. Nos hypothèses se voient partiellement confirmées. En effet, les étudiants sont persuadés de posséder des techniques et des stratégies qui leur permettent de réaliser de manière efficace la tâche de la médiation. Néanmoins, l'analyse des opinions des étudiants nous permet de constater qu'elles sont peu développées, probablement faute d'un entraînement stratégique approprié, ce qui résulte probablement du fait que les descripteurs relatifs à la médiation viennent de voir le jour, et qu'ainsi la compétence de médiation n'est pas encore consciemment développée en classe de langue. Cela se reflète avant tout dans les savoirs et les savoir-faire mobilisés lors de la tâche de médiation : les étudiants déclarent recourir plutôt à des techniques classiques, telles que par exemple savoir résumer l'idée générale du texte ou savoir paraphraser, alors qu'ils ignorent d'autres techniques qui pourraient faciliter la médiation (par exemple : expliquer des notions ou des concepts ou interpréter des éléments culturels). Nous sommes tous conscients que le questionnaire d'enquête ne nous a pas permis d'approfondir nos connaissances sur la manière d'agir des étudiants lors de la résolution de la tâche de médiation. En effet, nous ne pouvons qu'analyser les options subjectives des

étudiants interrogés. Pour mieux analyser les savoirs et les savoir-faire mobilisés par les étudiants, il faudrait passer par des entretiens approfondis qui permettraient de recueillir des données sur le déroulement des processus complexes de l'activité de médiation. Cela nous semble important, car l'activité de médiation est une activité bien complexe qui demande de mettre en œuvre des démarches spécifiques qui prendraient en compte sa particularité, particularité que nous avons brièvement définie au début du présent article.

5. Mise au point

La notion de médiation est déjà bien ancrée dans la théorie didactique, notamment suite à la formulation de ses descripteurs, présentés par les concepteurs du *CECRL VC* (2021). Néanmoins, les résultats de l'étude empirique que nous avons présentés dans le présent article montrent que les étudiants ne sont pas suffisamment entraînés pour médier les textes de façon consciente. Il nous semble alors important de souligner l'importance d'intégrer les activités de médiation dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues à long terme pour que les étudiants sachent médier (les textes, les concepts ou la communication) de façon consciente. Ces activités devraient être authentiques ou, en d'autres termes, se référer à des contextes variés et en même temps authentiques aux apprenants (Janowska et Plak 2021 : 151–152). De plus, elles devraient être basées sur des documents qui sont authentiques et qui présentent différents registres de langue. Enfin, l'objectif de la médiation devrait être bien précis et clairement expliqué aux élèves. Pour que les activités de médiation ne deviennent pas de simples activités de communication, il nous semble aussi important d'expliquer aux étudiants en quoi consiste la médiation, quelles sont les stratégies qui permettent de médier efficacement et par quels procédés linguistiques il faut passer pour devenir un médiateur compétent.

BIBLIOGRAPHIE

- Barmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S. (2009), *Tekstologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018), Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2021), Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* (2001). Paris : Didier.
- Cardinet A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie.* Paris : DUNOD.
- Caron G., Fillion L., Scy C., Vasseur Y. (2018), *Osez les pédagogies coopératives au collège et au lycée.* Paris : ESF sciences humaines.
- Coste D., Cavalli, M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école.* Strasbourg : Unités des politiques linguistiques.
- Goullier, F (2019), *Les clés du Cadre. Enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui.* Paris : Didier.
- Guillaume-Hofnung M. (2020). *La médiation.* Paris : Presses universitaires de France.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki.* Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2022), *(Re)construire le sens à travers les activités de médiation – point de vue des enseignants sur la médiation en classe de langue étrangère en Pologne.* « Romanica Wratislaviensia »
- Liquète V. Présentation générale : Formes et enjeux de la médiation In : Médiations [en ligne]. Paris : CNRS Éditions, 2010 (généré le 12 juin 2022). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/14724>>. ISBN : 9782271121875. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.14724> [consulté le 09/09/2022].
- Robert J.-P., Rosen É. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR.* Paris : Éditions OPHRYS.
- Sujecka-Zajac J. (2020), *De l'enseignant transmetteur à l'enseignant médiateur en classe de langue. Le rôle de la médiation cognitive auprès des élèves en difficulté d'apprentissage,* (in :) De Gioia M., Marcon M. (éd.), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales,* Bruxelles-Bern-New York-Oxford-Wien : PIE Peter Lang, pp. 289–305.

Received: 15.09.2022
Revised: 16.01.2023

ANNEXE

Questionnaire de l'enquête

Szanowni Państwo,

zwracam się do Państwa z prośbą o wypełnienie ankiety, której wyniki zostaną wykorzystane w badaniach naukowych i docelowo posłużą działaniom pro jakościowym podejmowanym w Radzie Koordynacyjnej ds. Certyfikacji Biegłości Językowej.

Pytania dotyczą części pisemnej egzaminu certyfikacyjnego, do którego przystąpili Państwo na uniwersyteckiej platformie Kampus. Ankieta jest w pełni anonimowa.

Bardzo proszę o szczerze i przemyślane odpowiedzi i z góry dziękuję za poświęcony czas. Wypełnienie ankiety zajmie ok. 10 minut.

dr hab. Radosław Kucharczyk
przewodniczący Rady Koordynacyjnej
ds. Certyfikacji Biegłości Językowej UW

- 1) W jakim stopniu wykorzystałaś/wykorzystałeś następujące umiejętności w czasie rozwiązywania zadania egzaminacyjnego. Zaznacz jedną z wartości, gdzie (-2) = nie wykorzystałam/nie wykorzystałem wcale, a (+2) = wykorzystałam/wykorzystałem w dużym stopniu.

		-2	-1	0	+1	+2
1	syntetyczne przedstawienie głównego problemu zawartego w tekstach źródłowych (słuchanie i czytanie)					
2	wydobywanie głównej myśli z tekstów źródłowych (słuchanie i czytanie)					
3	wydobywanie informacji szczegółowych z tekstów źródłowych (słuchanie i czytanie)					
4	streszczanie tekstów źródłowych (słuchanie i czytanie)					
5	syntetyzowanie informacji pochodzących z różnych źródeł					
6	wyciąganie wniosków z tekstów źródłowych (słuchanie i czytanie)					
7	wyrażanie osobistej opinii w oparciu o treści zawarte w tekstach źródłowych (słuchanie i czytanie)					
8	wyrażanie swoimi słowami treści zawartych w tekstach źródłowych (słuchanie i czytanie)					
9	wyjaśnianie pojęć/zjawisk					
10	tłumaczenie z języka obcego na język ojczysty					
11	tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy					

		-2	-1	0	+1	+2
12	korzystanie z umiejętności nabytych w innych językach obcych					
13	interpretowanie elementów kulturowych zawartych w tekstach źródłowych.					
14	rozwiązywanie zadania językowego w sposób kreatywny					
15	sporządzanie notatek					

- 2) Czy Twoim zdaniem – egzamin certyfikacyjny stwarzał okazję do pełnego wykazania umiejętności językowych? Zaznacz jedną z wartości, gdzie (-2) = nie sprawdził wcale, a (+2) = sprawdził w bardzo dużym stopniu.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

- 3) Czy czas przeznaczony na wykonanie zadania był – Twoim zdaniem – wystarczający?

zdecydowanie tak / raczej tak / raczej nie / zdecydowanie nie

- 4) Czy przed egzaminem certyfikacyjnym spotkałaś się /spotkałeś się z podobnym rodzajem zadania językowego?

zdecydowanie tak / raczej tak / raczej nie / zdecydowanie nie

- 5) Czy taki rodzaj zadania sprawił Ci trudność ?

zdecydowanie tak / raczej tak / raczej nie / zdecydowanie nie

Egzamin z języka: angielskiego/francuskiego/hiszpańskiego/niemieckiego/rosyjskiego/włoskiego

Poziom: B1/B2/C1/C2

Katarzyna Nosidlak

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID: 0000-0001-8315-2525

katarzyna.nosidlak@up.krakow.pl

Stories of successful adaptations of immigrant students in the Polish educational system – perspective of EFL teachers

As a result of increasing numbers of immigrants, Poland is currently in the process of transition from a predominantly mono-lingual/cultural to multilingual/cultural country. Consequently, a constantly rising number of foreign students is joining Polish schools, who face the need to adapt to new social and institutional settings. In response to this demographic trend, the main aim of this paper is to point to the role of different factors recognised as facilitating in the process of school adaptation in the case of immigrant students in the Polish educational system. The research participants, 23 Polish teachers of English, in semi-structured interviews, described over 60 cases of multilingual children they used to work with. Out of these, the accounts describing primary school learners who had adapted well to new educational environments were selected for qualitative analysis, conducted with the aid of NVivo Software. In this case study, the stories of four successful adaptations have been selected to illustrate the importance of factors recognised in the analysis as those which favourably assist the process of school adjustment. These include: (1) the individual dispositions of the newcomer, (2) the behaviours of their classmates, (3) the supportive actions of teachers, (4) parents' engagement and assistance.

Keywords: EFL teachers' perspective, immigrant students, school adaptation, school adjustment



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

Słowa kluczowe: perspektywa nauczycieli EFL, uczniowie imigranci, adaptacja szkolna, przystosowanie się ucznia do środowiska szkolnego

1. Introduction

According to the data provided by the United Nations (“Migration”, 2019), nowadays more people than ever live in a country which is not their homeland – some of them “move in search of work or economic opportunities, to join family, or to study. Others move to escape conflict, persecution, terrorism, or human rights violations. Still others move in response to the adverse effects of climate change, natural disasters, or other environmental factors”. Irrespective of the reasons, immigrants need to adapt to new life circumstances and environments rapidly, including, in the case of school-aged migrants, acclimatisation to a new educational system.

In response to the increasing number of foreigners joining the Polish educational system, the main aim of this paper is to present the facilitating role of different agents involved in the process of the immigrant children’s adaptation into the new school environment. School adaptation is viewed here as a multidimensional process that includes variables ranging from the learner, his/her family, to the school (teachers, peers) (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999). The process is then analysed from the psycho-pedagogical perspective, i.e. from the position of a professional, who is not necessarily a psychologist, looking at the pedagogical situation and taking into account “psychological and classroom dynamics and the larger cultural and political context” (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999: 348).

On the practical level, case studies of four multilingual learners have been selected in an effort to illustrate how actions undertaken by different participants in the educational process, including the learners themselves, teachers, peers, and parents, might facilitate the adaptation of an individual. In my research, I specifically concentrated on the perspective of EFL teachers because, as one can observe, foreign language teachers are the ones usually treated as translators and cultural mediators, expected to facilitate communication with immigrant students for others, regardless of their real qualifications in this respect (cf. Rokita-Jaśkow et al., 2022).

2. Theoretical background – the multidimensional perspective on school adaptation

As pointed by Zhang et al. (2018), adaptation, understood as a process in which individuals learn how to function in a new environment, constitutes

one of the most important human capabilities. In the educational context, school adaptation involves the ability to adjust to the conditions and specifics of a given educational institution and usually concerns (1) students who start their education at the primary level (so called *early school adaptation/adjustment*); (2) those who move to the next educational stage (e.g. from primary to secondary school); (3) those who change school during the educational cycle for various reasons, including changing the place of residence within the boundaries of a given country, or moving abroad. As shown in numerous studies (cf. for example, Hopp, 2019; Rokita-Jaśkow et al., 2022), the case of individuals who immigrate to another country is especially complex, as in their situation cultural and language-related factors are involved.

School adaptation processes are often referred to as being governed by two-way mechanisms. That is, on the one hand, the environment affects the individual/student and requires some changes from him/her so that they can adapt to the existing conditions, and, on the other hand, the individual himself/herself also influences and changes the environment (Oleksa, 2016). In addition, as already hinted, the smoothness of the process of school adaptation is influenced by a number of different external factors. For example, Brizuela and Garcia-Sellers (1999) focus on the school adaptation of the immigrant student and present it as a triangular process, involving the student, his/her family, and the school.

When it comes to student-related factors, research conducted after the 1960s suggests that the cognitive dispositions of the individual are only partially responsible for successful adaptation, and, apart from these, one's behavioural, emotional and social competencies are also meaningful in the process (Perry & Weinstein, 1998). Therefore, the tendency to evaluate the success of school adaptation only through the prism of academic success and the cognitive outcome already ceased to dominate studies in the second half of the 20th century (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999).

In turn, family-related factors form a complex network of mutual influences and, as pointed out by Brizuela and Garcia-Sellers (1999: 347), in the case of immigrants might involve "[p]arents' level of education, immigrant status, parents' expectations and beliefs, parental role and disposition, socioeconomic status (...)". According to the same authors, language discontinuities between the home language and the language of school instruction have also been recognised as one of the most significant factors influencing school success. This link has been observed both in studies based in the USA (cf., for instance, Medvedeva, 2018) and Spain (e.g. Medvedeva & Portes, 2017). Interestingly enough, as shown in the study by Rokita et al. (2022) conducted in the context of the Polish educational system, knowing the language of a given community is not only vital for the multilingual

learner, who needs it mostly for educational and socializing purposes, but it is also of great importance to his/her parents:

Those parents who spoke Polish were reported to have helped their children with school difficulties, making up for their children's deficiencies in academic Polish and, occasionally, even in English, usually by sending them to private tuition classes. According to the teachers, these parents visited schools frequently and were willing to talk about the child's progress/difficulties with school staff (teachers, head teachers, psychologists, counselors, speech therapists, etc.). The teachers appreciated their involvement in the realization of the curriculum goals and treated those parents as partners in the child's education. Consequently, they asked them to help their children in doing homework or completing class notes. When there was close contact between the teacher and the parent and when the parents appeared willing to succumb to the teacher's expectations, this usually resulted in the child's better position at school (Rokita-Jaśkow et al., 2022: 9).

Finally, the adaptation of a learner is also influenced by the school to which he/she starts attending. Focusing on early school adjustment, McIntyre et al. (2006) highlight the complexity of the process by pointing out that children face several challenges when entering this new environment. Precisely speaking, "they are expected to adapt to teacher and classroom demands, navigate through a barrage of peer interactions, and develop autonomy and identities of their own" (McIntyre et al., 2006: 350). Furthermore, referring to studies on early school and classroom adaptation, McIntyre et al. (2006) underline the importance of some external assistance in this difficult process. The studies mentioned by them indicate that students' good relationships with teachers (Pianta et al., 1995) and their peers (Guralnick, 1999; Cillessen & Mayeux, 2004) positively affect child's adjustment. The same tendencies have been observed in research concerning adaptation and/or socialization of multilinguals (cf. Rokita-Jaśkow et al., 2022).

Taking into account the theoretical assumptions and results of the study presented above, it can be stated after Brizula and Garcia-Sellers (1999) that adaptation difficulties and successes should be seen through the prism of a child's individual dispositions, family situation, and educational/pedagogical factors. Therefore, adaptation is not only about the child's academic success, but it also involves social, cultural, affective, and cognitive aspects. Basing on Zhang et al. (2018), the success of school adaptation of an individual might be evaluated with reference to three main areas of his/her functioning: (1) learning adaptability, (2) stress/emotional management, and (3) personal communication. Learning adaptability is reflected in one's ability to take advantage of the educational processes to gain knowledge

and develop skills. Stress/emotional management is related to an individual's capacity to handle emotional aspects of schooling. Finally, the aspect of personal communication enables the learner to "adjust to a new learning environment and to get along with new classmates and teachers" (Zhang et al., 2018: 2–3).

3. Method

3.1. Research aims and questions

In my paper, I look at the stories of successful adaptations of immigrant language learners as reported by their teachers of English as a foreign language. In accordance with the adopted theoretical assumptions, the main aim was to answer the following research questions:

- 1) Looking from the according to their EFL teachers, how do actions undertaken by different participants in the educational process facilitate the school adaptation of the immigrant learner?
- 2) Are there any features of immigrant learners that help them adapt to the new school environment?

3.2. Research background

This article has been written as a part of a bigger research project inspired by the observably increasing number of immigrant students in Polish schools in the last decade. As one might read on the webpage of the European Parliament (2021), Europe is a migration destination for numerous reasons, including mainly socio-political, demographic, economic and environmental ones. Recently a significant rise in the number of immigrants has been also observed in Poland – in the three first quarters of 2021 the number of foreigners with valid residence permits in Poland increased by 15%. In early October 2021, 525,000 people had been granted such documents. According to the data of the Office for Foreigners (Pol. Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2021), the numbers of citizens of Ukraine, Belarus and Georgia have increased the most. What is more, as the Central Statistical Office (Pol. Główny Urząd Statystyczny [GUS]) estimates, in 2020 the number of Poles temporarily staying abroad dropped by 176,000 (cf. Kalwasiński, 2021). This large-scale return migration of Poles might be attributed almost entirely to Brexit. Along with returning adult citizens, a new generation born and raised in Great Britain has come to Poland. Then, in 2022 the

war in Ukraine caused mass exodus of Ukrainians to Poland, mostly women with children. Consequently, according to the data from April 2022, 160 000 Ukrainian students were enrolled in Polish schools (press release, 4. April 2022).

These migration trends have also been reflected in the educational reality. According to the data offered by the Ministry of Education and Science (Pol. Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEiN]) (2021), the number of foreign students attending Polish schools increased from 9,610 in 2009 to 133,281 in September 2021 (cf. Jankowska, 2021). Jankowska (2021) underlines that it is difficult to assess to what extent schools acknowledge and address the needs of such students, as MEN does not control educational institutions in this regard. Furthermore, as the presence of immigrants in Polish classrooms constitutes a relatively new phenomenon, principals and teachers are often not aware of the scant systematic tools at their disposal. In addition, due to lack of experience and formal training, teachers in Poland rarely possess knowledge and skills which would allow them to effectively work with immigrants and, as a result, they have to seek new didactic methods and techniques on their own.

3.3. Participants

As a part of the research project *Teachers' beliefs and practices in working with multilingual children* (2020–2023) conducted by Rokita-Jaśkow, Król-Gierat, Nosidlak and Wolanin, 120 invitations were sent to Polish teachers of English which resulted in obtaining consent to participate from 23 primary school EFL teachers who had some experience of working with multilingual, immigrant students. The dominance of female teachers visible in the educational sector in Poland was also reflected in our sample, as out of 23 interviewees, only 3 were male. The age of the participants ranged from 24 to 50 and the length of their teaching experience varied greatly – from less than a year to 25 years in service. When it comes to the locations of the schools in which they worked, ten were situated in cities, six in towns and seven in villages. The teachers' self-declared level of English proficiency could be described as advanced/C1 (in accordance with the CEFR descriptive scales). Most of them held master's degrees in English philology and expressed the need for further professional development. The majority of the participants (almost 75%) had some experience of time abroad, which might be presumed helpful when working with immigrant students.

The teachers who participated in our study were asked to answer a number of detailed questions concerning multilingual children whom they had

met in the course of their pedagogical practice. In total 60 children were mentioned, out of which 41 cases were described more extensively and included: 14 children of Polish return migrants, 13 children with foreign parents who had decided to live in Poland, 12 children from mixed families (including families with one Polish parent, and those with two parents each from different countries), 2 cases of non-native bilinguals. For this study, only the cases of immigrant students have been taken into consideration.

3.4. Procedure

The data was collected via Zoom between November 2020 and January 2021. All the participants granted their consent to participate in semi-structured interviews and to be recorded. All the talks were conducted in Polish. The interview script was divided into three parts, and explored the topics of (1) the teacher's education and work-related experience, (2) their beliefs on multilingualism, (3) their personal experience of teaching multilingual learners, with the focus on the teaching approaches taken, while working with such learners. The questions were based on literature concerning teacher beliefs in different settings (e.g. Alisaari et al., 2019) and studies on immigrant learners in Polish schools (Grzymała-Moszczyńska et al., 2015).

3.5. Analysis

All the interviews were transcribed with NVivo transcription software, and the accuracy of the transcriptions was checked by another team member. When interpreting the data, the phenomenological approach (cf. Creswell, 2007) was adopted in order to examine the perceptions of the study participants, characterised by different life and work-related experiences, on the phenomenon of interest. Then, in accordance with the assumptions of thematic content analysis (cf. Krippendorff, 2003; Saldana, 2009), the scripts were read and coded. This resulted in the identification of various factors which facilitate the process of school adaptation in the case of immigrant students.

4. Research findings: a multiple-case study

In the following section, the selected cases of immigrant students who successfully adapted to the new school environment are described. Each of the

stories illustrates the helpful role of different variables/agents in the process, including the student himself/herself (Elsa), the supportive role of peers (Alicja), the assistance of parents (Klara) and the help of an English teacher (Paola).

4.1. Elsa – individual disposition of the immigrant student

Elsa is an example of a multilingual child who adapted to a new educational situation smoothly. The girl was born in Brazil and at the age of four emigrated to the USA with her Brazilian parents. She spent a year in New York, where she attended kindergarten. This short stay allowed her to become bilingual – she achieved native-like proficiency in English. Then, her family decided to move to Poland, where she joined a pre-school class (the so-called *zerówka* – *reception class*).

The interview with Elsa's English teacher was conducted when the girl was 9 years old, attended the third grade of primary school in Poland and was already a fluent speaker of Polish (which she was able to learn communicatively practically within only one year, despite the fact that her parents did not know any Polish.) As the teaching staff's communication with Elsa's parents was hindered, when there was a need, the girl often translated from Polish into Portuguese for them.

In Elsa's case, the success of school adaptation was visible in the area of personal communication, as her relationships with peers, teachers and other school staff were friendly and harmonious. This could be attributed to Elsa's personal disposition. For example, when asked what emotions accompanied her when working with Elsa, the teacher described the girl as a very likable and diligent individual:

Really positive [emotions]. We maintain very good relations, she is a very nice, active person, very friendly, hardworking, and very positive. [T23: Elsa]

She stands out in a positive way. She has such a specific energy, she's always helpful and noticeably positive. [T23: Elsa]

Her relationships with peers were also characterised as highly positive, and this success was once again attributed to Elsa's personality:

It seems to me that she has just a character like that... She is very kind and always willing to help, so she has quickly built relationships, especially with girls in the classroom. [T23: Elsa]

What is more, although Elsa would sometimes manifest her cultural background, wearing a T-shirt with the inscription *Brasil* on it, at the same time the teacher who was interviewed noted the child's natural need to integrate with the target language community and observed her using different compensatory communication strategies, such as code-switching or appealing for assistance:

When other children were playing and she didn't understand a given word, then she would come and ask for explanation or translation. [Teacher 23: Elsa]

4.2. Alicja – the supportive role of peers

The story of Alicja illustrates the importance of peer support in the process of school and class adaptation. The girl was born in a Polish family who had lived in the UK and decided to come back to Poland when she was 15 years old. When it comes to communication, Alicja was described by the teacher as a fluent speaker of both English and Polish, so no serious challenges were reported in this area. Still, as the girl had spent many years immersed in the British educational system, the peculiarities of the Polish system were often surprising to her. Consequently, she was somewhat lost in the beginning and needed three months to adjust.

As described in the interview, Alicja was lucky enough to be surrounded by a supportive school administration staff and teachers, including the English teacher, who was also her class tutor. Still, the role of her classmates, especially a girl called Kalina, seems to have been especially significant when it comes to assisting Alicja with her adaptation in the areas of emotional management and personal communication:

I have one girl in this class who comes from a very difficult family. It's a large and loving family, but after difficult experiences. And she's a child that is able to integrate anyone. We have already had a few new students in our class and Kalina every time does her best. She taught Alicja everything, taught her what we do [during classes]. She integrated her, even explained to her the relationships between children, like who doesn't like whom and why. So here the kids did a great job. [Teacher 17: Alicja]

Obviously, as the teenage years are difficult when it comes to forming and maintaining relationships, there were also some incidents of teasing and more hostile behaviours towards the newcomer. Importantly enough, there were people in the class ready to immediately help Alicja:

I have the impression that she is too trusting, but I can see that she's learning slowly ... And for example, what I like [about the whole situation]... As my girls behave like children This is such a stupid age! Yes, being 13, 14, 15 years old is stupid age and children like to trick each other. We have one such a joker in the class, but everyone knows her already, so even when she tries to [play a joke on Alicja], one of my children says something [to stop it]... Well, because I can see it all on a class messenger group. So I see it all there, but I don't interfere until I really need to. I'm just observing, but I've seen several times how, for example, this "unkind" Weronika tried to upset Alicja and immediately someone said: "Watch out, she's already done such tricks!" And they can turn it so nicely into a joke, so that they never take offence. Well, it works very nicely here. [Teacher 17: Alicja]

In Alicja's case, the support of classmates was even more valuable, as the girl suffered from an incurable metabolic disease and had to take medicines regularly. The girl decided to inform her peers about her condition and received great support in return for her openness:

She already knows to whom she can turn to when she feels worse. She knows that they will inform me immediately, because, you know, they have only English and the form period with me and other subjects with different teachers. And they have organised some kind of shifts to watch over her. If someone is absent, someone else immediately checks on Alicja. But they aren't overwhelming doing this. So the kids do a good job here! [Teacher 17: Alicja]

4.3. Klara – the supportive role of parents

Klara constitutes another example of a child who adjusted successfully to the new school environment. At the time of the interview the girl attended the 7th grade of primary school and had already been in Poland for three years. She was born in the UK to a Polish family, which decided to come back to their homeland when the girl was around 10 years old. Klara was described as rather shy, but she managed to acclimatise quickly, both to the new class and to the educational system. In fact, her native-like English competence, together with her Polish citizenship worked for her benefit and allowed Klara to take part in numerous language competitions.

In Klara's case, the adaptation success was especially visible in the area of learning adaptability (cf. Zhang et al. 2018), as the girl was able to take advantage of the new educational settings. The teacher who was interviewed repeatedly underlined the effort of her parents. As they had

their own immigrant experience, they understood the value of language knowledge and did a lot to support Klara's further English development and prevent language attrition:

She is also a bit shy, but very hardworking. At the moment, she is also participating in the competition organised by the Local Education Authority [pol. Kuratorium Oświaty] because I've entered her. She works on her language all the time. I can also see that the motivation is coming from her mother, or from both her parents, all the time. They don't want her to forget this language. [Teacher 8: Klara]

She is now in the seventh grade and has already acclimatised, has no problems with functioning in our reality. But she hasn't forgotten the language [English]. She works on it, and she says that she reads in English, she watches [TV, films] in English, so there must be some kind of help. It seems to me she gets it at home, such help, because it [English] is, after all, an investment in her future. When a child already knows this language and doesn't need to learn it, and if they have a wise parent, the parent will support it. I can see that Klara gets such help. [Teacher 8: Klara]

The girl read books in English and, as she declared, "stayed in touch" with this language. The efforts of Klara and her parents brought tangible results:

However, I know that she reads in English and "feels" the language very well. Before the contest, I gave her a set of questions from a previous edition, and she did it flawlessly (...). And she was able to do it being in the seventh grade now, which means she's working on the language. And I know that she has read "Harry Potter" in English. [Teacher 8: Klara]

Moreover, Klara was dedicated to becoming an integral part of the new class and adopted a strategy of not standing out from the rest of the group. Also, in this case the language-oriented dedication of her parents was helpful, as when Klara joined the new school she was a fluent speaker of Polish:

She wanted to adapt to the class more and spoke Polish – she spoke it well. So the parents probably had to [speak Polish to her too]. I don't know, because I am not her class tutor, but probably once again it's the parents' job – the big role of parents is visible here. She doesn't show off with her English, she doesn't volunteer... Maybe now she's becoming a bit more willing to show her skills... Her English is really beautiful! [Teacher 8: Klara]

4.4. Paola – the supportive role of the English teacher

Another teacher recalled the case of Paola – an American girl who came to Poland with her American parents. The teacher who was interviewed worked with the girl when she attended the fifth and sixth grades of primary school, but Paola came to the school a year earlier, after already spending some time in Poland, but attending a different school. At the time of the interview, she was functioning well in the school and classroom environment – she communicated in Polish fluently and her English competence was described as C2.

In the case of Paola's adaptation, the role of the supporting attitude and didactic approach of the English teacher was visible. First of all, the teacher conducted her classes almost entirely in English and, when needed, assisted Paola when more advanced knowledge of Polish was required:

Well, as I mentioned earlier, I conduct 99% of my classes in English, so there is not only the textbook here... Of course, when certain instructions were in Polish, if necessary, they were translated. As there are some questions in Polish often [in English coursebooks] and the instructions during national exams are in Polish, so here such help is definitely needed. [Teacher 3: Paola]

Apart from that, Paola, as a first language speaker of English and a source of cultural knowledge about the USA, was also encouraged to help the teacher during English classes. In this way, Paola's presence in the class was not only appreciated by the teacher, but also by other students, as the girl was given an opportunity to assist her classmates:

Sometimes she was a group leader, she conducted an exercise, or helped less proficient students. She was also treated as a bit of a teacher's help, so to speak. So she had a slightly different role than other students. Sometimes I also encouraged her to use her abilities and knowledge to share them with others and to support them in this way. [Teacher 3: Paola]

In such a way, Paola became an integral and important part of the class. Her language abilities were also motivational for other students, who wanted to achieve a similar level of English. Although she did not need to, she participated in different English-oriented activity clubs where she inspired others and acted as a source of knowledge for them. Paola was also prompted to take part in different competitions and even succeeded in some of them:

She has won several national competitions in English and also took part in the Olympics¹, but she only participated in the district level and didn't manage to reach the voivodeship one. [Teacher 3: Paola]

The supportive role of Paola's English teacher was also visible in relation to the girl's parents. The teacher was also used as a translator for the school's officials and the parents. In addition to this, the teacher involved the whole family in the life of the school:

Interviewer: How was your cooperation with the girl's parents?

Teacher 3: Very good. Really good. There were some joint ventures organized, because they also had some friends there [in the USA], or the grandparents came for the holidays. So that sometimes it was possible to organize some kind of an event. For example, they came to us for a Christmas lesson as guests. [Teacher 3: Paola]

5. Discussion and concluding remarks

The main aim of the presented study was to illustrate the facilitating roles of different agents in the process of school adaptation of immigrants in the Polish educational system, as seen from the perspective of EFL teachers. As already suggested, the success of the adaptation process can be reflected and evaluated in different areas of a child's functioning in school, not only the those related to academic progress and cognitive development (Zhang et al., 2018). Therefore, when selecting the illustrative cases for this study, aspects of emotional management and personal communication have also been taken into consideration.

Some students adjust to the new school environment with ease. Their **individual disposition** makes the process easier for the learner and those around him/her, including parents, teachers and even school administrative staff. The case of Elsa illustrates the importance of one's personality and willingness to become an integral part of a new community. Still, the process of school adjustment was easier for the girl, as she seemed to be an especially gifted language learner, already speaking three languages communicatively at the age of 9. Thus, in her case, the problem of language discontinuity between the home language and the language of school

¹ Here, *the Olympics* [Pol. Olimpiada] refers to yearly competitions checking students' knowledge and skills from different school subjects and organised under the auspices of the Polish Ministry of Education and Science. These competitions usually have three stages: district, voivodeship and national ones.

instruction, whose detrimental effect on school adaptation is accentuated by Brizuela and Garcia-Sellers (1999), was quickly mitigated.

Interestingly enough, some learners not only adapt to new academic requirements quickly, but, when guided appropriately, can actually take advantage of them. This was especially visible in the case of native/native-like users of English, who had the opportunity to use their advanced language skills, both during EFL classes and when participating in numerous competitions (cf. Klara, Paola). Moreover, in the Polish educational context, fluent English speakers are also often admired by their peers and might constitute a source of motivation for others (Paola). They may also be invited to take the role of assistant to the teacher and so use their advanced command of English. In this way, learners might feel a valuable part of a new school community. Therefore, one's knowledge of **English** can be seen as a tool facilitating school adjustment, not only in the area of learning adaptability, but also when it comes to emotional management and personal communication.

As shown in Klara's story, **parents** can play an important role when it comes to preventing language attrition and preparing the child for the culturally and linguistically new school environment. This deeper understanding of the value of language knowledge might be potentially linked to parents' own immigration-related experience (cf. Klara). The significance of such parental support seems to be especially visible in view of the results of the study conducted by Banasiak and Olpińska-Szkiełko (2021: 49). They investigated "the determinants of heritage language maintenance and second language acquisition in immigrant speakers" in the Polish educational context and have discovered that "in most cases bilinguals are at a high risk of losing their L1, and L2 becomes their dominant language" (Banasiak & Olpińska-Szkiełko, 2021: 49). Furthermore, apart from the language-related aspect, Klara's case also demonstrates that parents' active involvement in the life of the school can contribute to the final adaptation success of a child.

In the case of the adaptation of English-speaking learners, the contribution of **EFL teachers** is also noticeable, as they play important roles of translators, cultural mediators, and guides to the Polish educational system (cf. especially the case of Paola). As already stated, they actively use the linguistic abilities of their multilingual learners during classes, also to the benefit of other students, and prompt these children to participate in various competitions and extracurricular activities. Moreover, the facilitating role of educators is not only limited to learning-related aspects of school adjustment but can also be seen in the area of peer relationships, which are especially important to children and young adolescents. As illustrated in the case of Alicja, **positive relationships with classmates** can make the school adaptation of a newcomer smoother. Importantly enough, even a few friendly

faces in a new class can make a difference and prevent bullying (cf. Alicja) to which immigrant learners are particularly vulnerable due to their ethnicity, country of origin, ways of behaving or first language (cf. Gawlicz et al., 2015).

As can be concluded from the discussion, the success of school adaptation of immigrants has a variety of sources, starting from the learners themselves. The supportive role of the school, teachers, parents, and peers seems to be especially important in the case of shy, reserved and academically less gifted individuals.

Despite the specific research context, which is restricted to Polish primary schools, the observations based on the selected cases of successful adaptation stories confirm the results of previous research on school and classroom adjustment (cf. Section 2). Additionally, the analysis revealed the facilitating role of English language knowledge in the process. Apart from this, the selected cases show the two-way mechanisms of school adaptation (cf. Oleksa, 2016) – while adapting to a new school environment, a newcomer is likely to change the classroom dynamics (cf. Alicja), influence the work of the teacher (Paola) and pose new challenges for his/her parents (Klara).

Lastly, it is important to note that the study presented in this paper is not free of limitations. As the author looked at the process of adaptation of immigrant learners from the perspective of their teachers, she only managed to gain an indirect insight into the process.

BIBLIOGRAPHY

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2018), *Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity*. „Teaching and Teacher Education”, 80, 48–58.
- Banasiak, I., Olpińska-Szkiełko, M. (2020), *Sociolinguistic determinants of heritage language maintenance and second language acquisition in bilingual immigrant speakers*. „Glottodidactica”, XLVII(2), 49–65.
- Brizuela, B. M., & Garcia-Sellers, M. J. (1998), *School adaptation: A triangular process*. „American Educational Research Journal”, 36(2), 345–370.
- Cillessen A. H. N. & Mayeux L. (2004), *Sociometric status and peer group behavior: previous findings and current directions*, (In:) J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention*. American Psychological Association, 3–22.
- Creswell, J. W. (2007), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications, Inc.
- European Parliament. (2021), Retrieved January 20, 2022, from <https://www.europarl.europa.eu/portal/en>.

- Hopp, H., Jakisch, J., Sturm, S., Becker, C., Thoma, D. (2019), *Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives*. „International Multilingual Research Journal”, 14:2, 146–162.
- Gawlicz, K., Rudnicki, P., Starnawski, M. (2015), *Dyskryminacja w edukacji – przegląd wybranych polskich badań* [Discrimination in education – an overview of selected Polish studies], (In:) Gawlicz, K., Rudnicki, P., Starnawski, M. (Eds.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań* [Discrimination at school – presence unjustified. On building anti-discrimination education in the formal education system in Poland. Research report]. Warsaw: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 9–58.
- Główny Urząd Statystyczny [Central Statistical Office]. (2021), Retrieved May 7, 2022, from <https://stat.gov.pl/>.
- Guralnick M. J. (1999), *Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays*. „Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews”, 5, 21–9.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik-Marcinowska, J., & Szydłowska-Klakla, P. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu?: funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji* [(Not) easy return home?: the functioning of children and young returning from exile]. Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Jankowska, E. (2021), *Znam dziecko cudzoziemskie, które w wieku 12 lat osiwiła ze stresu* [I know a foreign child who turned grey because of stress at the age of 12]. *weekend.gazeta.pl* Retrieved January 20, 2022, from <https://weekend.gazeta.pl/weekend/7,177333,27814053,znam-dziecko-cudzoziemskie-ktore-w-wieku-12-lat-osiwialo-ze.html>.
- Kalwasiński, M. (2021), *Polacy wracają z emigracji* [Poles are returning from immigration]. *Bankier.pl*. Retrieved November 23, 2022, from <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Polacy-wracaja-z-emigracji-8211632.html>.
- Krippendorff, K. (2003), *Content analysis. An introduction to its methodology*. SAGE Publications.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006), *The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability*. „Journal of Intellectual Disability Research”, 50(5), 349–361.
- Medvedeva, M., & Portes, A. (2017), *Immigrant Bilingualism in Spain: An Asset or a Liability?* „International Migration Review”, 51(3), 632–666.
- Medvedeva, M. (2018), *Immigrants' Linguistic Adaptation*, (In:) R.J.R. Levesque (Ed.) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer.
- Migration. (2019). *The United Nations*. Retrieved August 22, 2022, from <https://www.un.org/en/global-issues/migration/>.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki [Ministry of Education and Science]. (2021), Retrieved March 6, 2022, from <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka>.
- Oleksi, K. (2016), *Trudności z adaptacją szkolną uczniów* [Students' adaptation problems]. „Życie Szkoły” [School life], 19, 18.

- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995), *The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment*. „Development and Psychopathology”, 7(2), 295–312.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1997), *The social context of early schooling and children's school adjustment*. „Educational Psychologist”, 33(4), 177–194.
- Rokita-Jaśkow, J., Wolanin, A., Król-Gierat, W., & Nosidlak, K. (2022), *Bridging the 'dual lives': school socialization of young bi/multilinguals in the eyes of EFL teachers*. „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 1–16.
- Saldana, J. (2009), *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Urząd Do Spraw Cudzoziemców [Office for Foreigners] (2021), Retrieved May 7, 2022, from <https://www.gov.pl/web/udsc/urząd-do-spraw-cudzoziemcow>.
- Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. (2018), *The Role of School Adaptation and Self-Concept in Influencing Chinese High School Students' Growth in Math Achievement*. „Frontiers in Psychology”, 9.

Received: 01.10.2022

Revised: 21.01.2023

Innovative and traditional approaches in language learning
in the context of contemporary educational challenges.
Multilingualism and multiculturalism

TABLE OF CONTENTS

Anna Jaroszewska, Maciej Smuk
Introduction..... 281

ARTICLES

Camilla Badstübner-Kizik, Małgorzata Bielicka
German as the language of instruction in classes of German as a foreign lan-
guage – the case of Poland..... 285

Izabela Bawej
Intercultural competence and the ability to prepare job application documents
(in German) 301

Halina Chmiel-Bożek
The Place of the First Language and Pluralistic Approaches in French
Textbooks for High Schools in Poland 328

Monika Grabowska, Aleksander Wiater
The role of informal language learning in the consciousness of students of
French philology..... 340

Iwona Janowska
Mediation tasks as tools for action-oriented language teaching/ learning..... 362

Julia Kłapa
Willingness of students with dyslexia to communicate in foreign languages..... 379

Kinga Kowalewska, Olga Makarowska
Educatorium – from theory to practice 396

Radosław Kucharczyk
Mediating a text as a competence. The case of students taking the foreign lan-
guage certification exam at the University of Warsaw..... 417

Katarzyna Nosidlak
Stories of successful adaptations of immigrant students in the Polish educa-
tional system – perspective of EFL teachers..... 440

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2023 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: Santander 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>