

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Uczenie się i nauczanie języków obcych w kontekście szkoły wyższej



Pod redakcją
Andrzeja Dąbrowskiego i Piotra Kajaka

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 Widła (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

Andrzej Dąbrowski, Piotr Kajak Uczenie się i nauczanie języków obcych w kontekście szkoły wyższej. Wprowadzenie	5
ARTYKUŁY	
Monika Grabowska, Maciej Smuk, Magdalena Sowa The Last of Us? Czy istnieje przyszłość dla neofilologii?	9
Jolanta Sujecka-Zajac Poczucie własnej skuteczności studentów w rozwijaniu sprawności pisania w języku obcym	24
Joanna Nijakowska, Ewa Guz Inclusion and Accessibility in Teacher Education	43
Hanka Błaszowska Język równościowy w nauczaniu DaF na poziomie uniwersyteckim – postawy osób uczących i studiujących wobec jego zastosowania w praktyce dydaktycznej	61
Monika Łodej, Agnieszka Osmoła Emotions in Language Learning: Understanding Foreign Language Enjoyment and Anxiety in Higher Education	78
Marta Wojakowska Doskonalenie warsztatu metodycznego nauczyciela języka specjalistycznego w kontekście kształcenia nieformalnego. Wyniki badania pilotażowego	105
Justyna Cholewa Strategie uczenia się słownictwa specjalistycznego	123
Elżbieta Sielanko-Byford, Janina Zielińska Promowanie różnorodności językowej i kulturowej w kształceniu nauczycieli języków obcych – dobre praktyki i skuteczne rozwiązania	139
Iwona Janowska Mediacja i tłumaczenie w uczeniu się / nauczaniu języków – podobieństwa i różnice	155
Agnieszka Gadomska Developing mediation skills at the tertiary level of education	170

Maria Kuc, Anna Rabczuk Możliwości wykorzystania metafor konwencjonalnych w nauczaniu słownictwa i frazeologii języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego	192
Monika Goszczyńska, Emilia Kubicka, Filip Olkiewicz Nauczanie obcych języków specjalistycznych na poziomach podstawowych. Praca z publikacją Truchcikiem z Kopernikiem. Językowe przebieżki po uniwersytecie w grupach chińskich polonistów na studiach I stopnia	213
Izabela Orchowska Wdrażanie różnojęzycznych studentów filologii regionów do czytania literatury francuskojęzycznej. Refleksja glottodydaktyczna nad wstępną koncepcją kursu.....	230
Anna Godzich, Szymon Machowski Kulinaryzmy i kulinaria w języku biznesowym w glottodydaktyce italianistycznej na podstawie podręczników „L’italiano in azienda” (2002) i „Un vero affare!” (2015)	249
Kinga Łągowska Escape room jako metoda aktywizująca w nauczaniu języka niemieckiego na uczelni wyższej	263
Joanna Olechno-Wasiluk Wykorzystanie audiodeskrypcji w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach filologicznych	285
Joanna Woch Anglicyzmy w konfrontatywnym nauczaniu języka rosyjskiego	296
Katarzyna Gajda Aplikacje mobilne w akademickiej dydaktyce językowej na przykładzie wykorzystania platformy Duolingo w nauczaniu języka rosyjskiego	312
Olga Iakovleva Lingwodydaktyczny potencjał ChatGPT w nauczaniu języków obcych	333
Table of Contents	351

Andrzej Dąbrowski

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-7267-9847>

andrzej.dabrowski@uw.edu.pl

Piotr Kajak

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-7760-1395>

p.kajak@uw.edu.pl

Uczenie się i nauczanie języków obcych w kontekście szkoły wyższej. Wprowadzenie

Piętnaście lat temu, pod redakcją prof. Hanny Komorowskiej, ukazała się monografia wieloautorska pt. *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym* (Komorowska, 2009). Artykuły umieszczone w tej publikacji dotyczyły m.in. języków obcych w kształceniu filologicznym, rozwijania kompetencji językowej oraz interkulturowej studentów, kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Pomimo upływu piętnastu lat, żadne z tych zagadnień nie straciło na ważności. Zmieniająca się rzeczywistość przyniosła glottodydaktykom działającym w przestrzeni akademickiej kolejne wyzwania, dotyczące m.in. wykorzystywania tzw. nowych technologii w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, postrzegania mediacji jako ważnej sprawności językowej, czy też upowszechniania języka równościowego.

Te i inne nurtujące lektorów języków obcych kwestie zainspirowały Radę Koordynacyjną ds. Nauczania Języków Obcych i Certyfikacji Biegłości Językowej Uniwersytetu Warszawskiego do zorganizowania konferencji pt. *Akademickie forum dydaktyki języków obcych: dobre praktyki i skuteczne*



rozwiązania. Spotkanie to odbyło się w Warszawie, w dn. 20-21 października 2023 roku. Niniejszy numer czasopisma jest pokłosiem tego wydarzenia, ale zawiera także teksty ekspertów, którzy nie prezentowali swoich pomysłów w trakcie *Akademickiego forum*, jednakże zechcieli wziąć udział w dyskusji dotyczącej działań glottodydaktycznych na poziomie szkoły wyższej.

Rada Koordynacyjna ds. Nauczania Języków Obcych i Certyfikacji Biegłości Językowej UW to ciało, w którego skład wchodzi przedstawiciele jednostek prowadzących lektoraty języków obcych na UW. Głównym zadaniem Rady jest projektowanie i wdrażanie w życie polityki językowej Uczelni, a zatem czuwanie nad merytoryczną stroną procesu uczelnianej certyfikacji biegłości językowej oraz dbanie o jakość kształcenia językowego w ramach powszechnej nauki języków obcych na UW. Równie ważne jest dla członków Rady inicjowanie dyskusji i wszelkich przedsięwzięć służących pogłębianiu wiedzy nt. współczesnych zdobyczy glottodydaktyki w kontekście pracy ze słuchaczami należącymi do grupy dorosłych i/lub młodych dorosłych.

Tom otwiera artykuł autorstwa Moniki Grabowskiej, Macieja Smuka oraz Magdaleny Sowy, w którym kolektyw autorski zastanawia się nad przyszłością studiów filologicznych w Polsce. W oparciu o przeprowadzone badania empiryczne autorzy stwierdzają, że klasyczne studia filologiczne wydają się nadal cieszyć reputacją kierunków otwartych na potrzeby studentów, czeka je jednak nieustająca adaptacja do zmiennych warunków złożonej i dynamicznej rzeczywistości, w której funkcjonują.

Owa konieczność przystosowywania się przez glottodydaktykę do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości jest tematem łączącym wszystkie artykuły niniejszego tomu. Zostały one podzielone na pięć bloków tematycznych.

Pierwszy z nich dotyczy wyzwań stojących przed współczesną glottodydaktyką w kontekście akademickim i uwzględnia następujące zagadnienia: wzmocnienie poczucia własnej skuteczności studentów, edukacja inkluzyjna i uniwersalne projektowanie w kształceniu nauczycieli języków obcych, zastosowanie języka równościowego, pozytywne i negatywne emocje w uczeniu się języka obcego.

Kolejna grupa tekstów przybliży kwestie szczegółowe dotyczące nauczania języków specjalistycznych. Autorzy artykułów koncentrują się na doskonaleniu warsztatu metodycznego nauczyciela języka specjalistycznego w kontekście kształcenia nieformalnego (na przykładzie francuskiego języka dyplomacji) oraz na strategiach uczenia się słownictwa specjalistycznego z perspektywy dydaktyki niemieckiego języka biznesu.

Trzeci blok artykułów odwołuje się do *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, a w szczególności do suplementu do tego dokumentu (*Companion Volume*) z roku 2020, który zajął się szczegółowym opisem

pojęcia mediacji i, w zasadzie, wyznaczył nowy etap środowiskowej refleksji nad procesem tłumaczenia, działaniami i strategiami mediacyjnymi. Wśród omawianych w tomie zagadnień czytelnik znajdzie analizę podobieństw i różnic między *mediacją* a *tłumaczeniem* w kontekście uczenia się/nauczania języków obcych, a także propozycję ujęcia sprawności mediacji językowej jako elementu programu kształcenia językowego w kontekście akademickim. Jeden z artykułów dotyczy także operacjonalizacji pojęć *kompetencji różnorodnej* oraz *kompetencji różnokulturowej* w kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych.

Następna grupa artykułów koncentruje się wokół podejść i technik aktywizujących, stosowanych w nauczaniu języków obcych, w tym także języka polskiego jako języka obcego. Refleksje ekspertów zajmujących się dydaktyką języka polskiego jako nierodzimego coraz częściej wykorzystywane są jako inspiracja do działań prowadzonych w kontekście innych języków obcych w Polsce. Blok ten dotyczy takich zagadnień, jak metafory konwencjonalne w nauczaniu słownictwa, elementy kultury kulinarnej w nauczaniu języka biznesu czy też elementy ludyczne (na przykładzie *escape room*) w nauczaniu języka obcego na uczelni wyższej.

Ostatnie teksty zawarte w tomie odnoszą się do dydaktyki języka rosyjskiego jako języka obcego i dotyczą wykorzystywania elementów, które umownie można umieścić w obszarze tzw. nowych technologii. Autorki wskazują m.in. na korzyści dydaktyczne płynące z wykorzystywania audiodeskrypcji, aplikacji Duolingo czy też modnego ostatnio Chata GPT w glottodydaktyce ruscystycznej. Jeden z artykułów zwraca także uwagę na ważną rolę anglicyzmów w konfrontatywnym nauczaniu języka rosyjskiego.

Nauczanie języków obcych na poziomie szkoły wyższej jest pracą szczególną, pozwala bowiem osobom uczącym na spotkanie ze świadomymi studentkami i studentami, budującymi swoją przyszłość zawodową. Dla uczących się – jest z kolei szansą na kontakt z doświadczeniem lektorek i lektorów, funkcjonujących w środowisku, które zdaje sobie sprawę z tego, jak istotna jest nauka i akademicki poziom wiedzy fachowej.

Bibliografia

- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Komorowska H. (red.) (2009), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Academica.

Monika Grabowska

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>

monika.grabowska@uwr.edu.pl

Maciej Smuk

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-0911-9046>

m.smuk@uw.edu.pl

Magdalena Sowa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

<https://orcid.org/0000-0002-9571-8693>

magdalena.sowa@umcs.pl

The Last of Us? Czy istnieje przyszłość dla neofilologii?

The Last of Us? Is There a Future for Modern Language studies?

The article is about philological studies in Poland. It discusses the results of a survey conducted at 43 programs at philological studies in 13 Polish universities, with the aim of outlining the profile of students starting their studies (first year of bachelor's and master's programs) and those completing them (final year of bachelor's and master's programs). In the first case, the goal was to understand the motivations for pursuing studies and the expectations associated with them. In the second case, the objective was to determine the level of satisfaction with the completed studies and the reasons for satisfaction or dissatisfaction. In total, nearly 5000 respondents participated in the study. The results allowed us to draw conclusions regarding the



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

profile of contemporary students of foreign philology and to propose some directions in which the programs might evolve.

Keywords: modern language studies, students, motivations, level of satisfaction, national survey

Słowa kluczowe: neofilologia, studenci, motywacje, poziom satysfakcji, badanie krajowe

1. Czym współcześnie jest filologia?

Przedmiotem niniejszego artykułu są studia kształcące w zakresie języków obcych. Zgodnie z powszechnym i tradycyjnym ujęciem kategoria ta obejmuje filologię i lingwistykę stosowane; czasami, dla odróżnienia filologii kształcących w zakresie języków łacińskiego i starogreckiego od filologii nowożytnych, stosuje się termin „neofilologii”. Przegląd obecnych nazw kierunków i ich programów unaocznia jednak, że zgubne może być utożsamianie „tradycyjnej filologii” ze współczesnymi trendami. Po pierwsze – na niektórych kierunkach z tzw. grupy językowej kształcenie w zakresie znajomości danego języka obcego nie jest kwestią priorytetową, a w konsekwencji ich absolwenci nie muszą osiągać określonego, narzuconego ogólnie poziomu znajomości języka (np. C1 w przypadku studiów licencjackich). Z powyższym łączy się druga cecha specyficzna współczesnych studiów językowych – nie zawsze są one przyporządkowywane dyscyplinom naukowym tradycyjnie utożsamianym z filologiami, tj. językoznawstwu, a zwłaszcza literaturoznawstwu. Często to nauki o kulturze i religii są ich dyscypliną wiodącą, a dodatkowo mają w nich swój udział dyscypliny z dziedziny nauk społecznych, np. nauki o polityce i administracji, nauki o komunikacji społecznej i mediach. Po trzecie – w konsekwencji innego przypisania kierunków do dyscyplin inaczej rozkłada się udział różnych nauczanych treści. Pod tym względem nawet nazwy kierunków obrazują odmienne od tradycyjnych profile, np. *lingwistyka dla biznesu – tłumaczenia rosyjsko-polsko-niemieckie* (Uniwersytet Szczeciński); *communication and language in healthcare, tłumaczenie kreatywne i specjalistyczne, tłumaczenie pisemne i multimedialne, Polacy i Niemcy w Europie* (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu); *język czeski w sektorze usług* (Uniwersytet Opolski); *studia kanadyjskie* (Uniwersytet Warszawski); *studia śródziemnomorskie* (Uniwersytet Wrocławski); *informatologia z biznesowym językiem angielskim* (Uniwersytet Łódzki); *język niemiecki w obrocie gospodarczym* (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie)¹. Coraz popularniejsze jest łączenie w ramach jednego

¹ Także nazwy innych kierunków, cieszących się bardzo dużą popularnością z punktu widzenia liczby kandydatów na jedno miejsce, dobitnie obrazują transformację, np. *inżynieria*

kierunku studiów języków nie pochodzących z tej samej grupy (np. angielski z chińskim, francuski z arabskim), jak również wzrost liczby kierunków kształcących w zakresie tzw. języków małych i nieeuropejskich – studia japońskie, koreańskie i sinologiczne wykazują corocznie największe liczby kandydatów na jedno miejsce. Także języki regionalne są nauczane w ramach filologii: od roku akademickiego 2013/2014 Uniwersytet Gdański oferuje studia na kierunku *etnofilologia kaszubska*, a od roku 2021/2022 na Uniwersytecie Jagiellońskim istnieje kierunek o nazwie *region karpacki: etnolingwistyka i studia kulturowe*.

2. Tendencje ilościowe

W ciągu ostatnich dziesięciu lat, tj. od roku akademickiego 2010/2011, liczba studentów w Polsce zmniejszyła się o 33,8%². Systematyczny spadek odnotowano też w odniesieniu do absolwentów studiów – w ciągu dekady o 40,2%. Liczby dotyczące studiujących na kierunkach językowych utrzymują się jednak, zwłaszcza w ciągu ostatnich pięciu lat, na podobnym poziomie – około 5% absolwentów szkół średnich wybiera kierunki lingwistyczne na poziomie studiów licencjackich: w roku akademickim 2018/2019 – 5,18% ogółu, w 2019/2020 – 5,15%, w 2020/2021 – 5,17%, w 2021/2022 – 5,16%. Według danych z dn. 31 grudnia 2022 r. łącznie 61 863 osób studiowało kierunek językowy; największa liczba na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (6866), także na tej uczelni największa jest liczba absolwentów studiów językowych (1322); kolejne miejsce zajął Uniwersytet Warszawski z liczbą 5591 studentów i 1297 absolwentów studiów językowych. W tym samym roku 82 polskie uczelnie (tj. 22,6% ogółu) miały w swojej ofercie co najmniej jeden kierunek językowy, w tym także uczelnie o profilu technicznym i biznesowym (np. trzy politechniki, oddziały Wyższej Szkoły Bankowej), oraz uczelnie znajdujące się w miastach liczących mniej niż 50 tys. mieszkańców (np. w Nowym Targu, Oświęcimiu, Przasnyszu). Z punktu widzenia liczby studentów studiujących na danym kierunku jedną z najwyższych pozycji zajmuje od wielu lat filologia angielska – w roku akademickim 2021/2022 w uczelniach nadzorowanych przez MEiN na I roku studiów licencjackich

nanostruktur, zielone technologie, informatyka społeczna, komunikacja wizerunkowa, cultural communication, cyberbezpieczeństwo, chemia i toksykologia sądowa, public relations i zarządzanie informacją, biologia kryminalistyczna, wiedza o filmie i kulturze audiowizualnej, European politics and economics, zarządzanie instytucjami artystycznymi, filmoznawstwo i wiedza o nowych mediach, kultura i praktyka tekstu: twórcze pisanie i edytorstwo, modelling and data science, groznawstwo, projektowanie mody i zrównoważone zarządzanie w modzie.

² Minimalny wzrost liczby studentów w stosunku do roku poprzedniego (o 2,9 tys., tj. 0,2%) nastąpił w roku akademickim 2021/2022.

studiowało ją 13 913 osób, co sytuowało ją na siódmej pozycji najpopularniejszych kierunków, a w roku 2022/2023 – 13 077 osób, zapewniając jej pozycję dziewiątą. Wspomniane wcześniej studia związane z kulturą i językiem koreańskim są co roku w czołówce najpopularniejszych kierunków: ze średnią liczbą 25 kandydatów na jedno miejsce zajęły one drugą lokatę spośród wszystkich kierunków studiów w roku akademickim 2020/2021 i 2021/2022, a pierwszą w 2022/2023. W tym samym roku *etnofilologię kaszubską* studioowało 30 osób, a kierunek *region karpacki: etnolingwistyka i studia kulturowe* – 36.

3. Badanie własne

W latach 2019–2023, pod patronatem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, zrealizowano projekt badawczy, którego celem było zdefiniowanie profilu współczesnego studenta studiów filologicznych w Polsce. Badanie objęło 4893 studentów 43 kierunków językowych na 13 polskich uniwersytetach i zostało w całości przedstawione w monografii pt. *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta* (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023). Niniejszy artykuł skupia się na obszarach zainteresowania, motywach wyboru i oczekiwaniach programowych studentów rozpoczynających studia licencjackie i magisterskie oraz poziomie satysfakcji studentów kończących oba cykle studiów.

Z punktu widzenia metodologii omawiane badanie miało charakter ilościowo-jakościowy i było diagnozą statyczną, poprzeczną. Wprowadzie nadrzędnym celem było wyłonienie kluczowych tendencji, jeśli chodzi o opinie i odczucia studentów filologii w Polsce, ale w kwestionariuszach ankiet dominowały pytania otwarte.

3.1. Obszary zainteresowania

Wybór studiów filologicznych jest dla bardzo wielu studentów pochodną ich zainteresowań obszarami, które naturalnie – i niejako zgodnie z tradycją – przypisują studiom językowym. Wskazane przez ankietowanych obszary kształcenia filologicznego dotyczą nauki języka obcego/języków obcych, kultury obszaru językowego, językoznawstwa, literaturoznawstwa, przekładoznawstwa i glottodydaktyki. Wymienione elementy znajdują się na liście odpowiedzi udzielonych w obydwu grupach ankietowanych: studentów rozpoczynających studia licencjackie oraz magisterskie, choć hierarchia odpowiedzi nie jest w obu przypadkach identyczna.

Tabela 1. Obszary zainteresowania związane z wyborem studiów filologicznych

	Obszary zainteresowania	Studia licencjackie N = 2458	Studia magisterskie N = 817
1.	Nauka języka	67,5%	29,9%
2.	Kultura	43,0%	41,0%
3.	Przekładoznawstwo	28,3%	43,7%
4.	Językoznawstwo	26,6%	30,1%
5.	Literatura	22,5%	31,7%
6.	Dydaktyka języków obcych	16,7%	27,5%

Dla studentów rozpoczynających studia na poziomie licencjatu elementem, który w pierwszej kolejności przyciąga zainteresowanie studiami filologicznymi, jest nauka języka obcego (jednego lub kilku). W opinii większości filologia daje gwarancję na dobre – tj. płynne i poprawne – opanowanie języka, jak również poznanie kultury obszaru językowego, której jest on nośnikiem. Biegłość w języku obcym daje z kolei możliwość jego zastosowania w obszarach, którymi studenci się interesują (językoznawstwo) lub w których zamierzają być w przyszłości aktywni zawodowo (przekładoznawstwo). Nieco inny jest porządek wskazań obszarów zainteresowania w grupie studentów kontynuujących studia na drugim stopniu. Ich zainteresowanie koncentruje się zasadniczo na obszarach, w których mogą doskonalić znajomość języka i rozwijać kompetencje użyteczne w życiu zawodowym po studiach. Z tego też powodu w pierwszej kolejności interesuje ich obszar szeroko rozumianego przekładu, który z jednej strony daje im sposobność wykorzystania dobrze opanowanego języka w praktyce tłumaczeniowej, a z drugiej – podnosić poziom kompetencji w obszarach pośrednio z nim związanych, jak kultura, literatura czy językoznawstwo.

3.2. Motywy wyboru studiów

Tabela 2 poniżej przedstawia w syntetycznej formie wyniki odpowiedzi na pytanie o trzy najistotniejsze motywy, które skłoniły studentów do podjęcia aktualnych studiów filologicznych. Rygor ograniczenia liczby odpowiedzi miał na celu wyłonienie czynników, które uwarunkowały wybór studiów, a nie tylko na niego wpłynęły.

Zgodnie z przewidywaniami na studiach licencjackich największa liczba wskazań dotyczyła motywów związanych z nauką języka obcego i chęcią poznania kultury innych krajów. Powody te dotyczą 135% respondentów, która to wartość jest pochodną przyjętej w badaniu perspektywy emiczej (Pike,

Tabela 2. Kryteria podjęcia studiów filologicznych

Lp.	Kryterium	Procent wskazań studia licencjackie (N = 2458)	Procent wskazań studia magisterskie (N = 817)	Różnica
1.	Zainteresowanie nauką języka i kulturą	135,4%	45,8%	-89,6%
2.	Kryteria merytoryczne związane z ofertą programową	51,7%	66,2%	+14,5%
3.	Plany na przyszłość	25,0%	20,3%	-4,7%
4.	Chęć dalszego kształcenia	14,0%	75,0%	+61%
5.	Kryteria związane z konkretną uczelnią	13,8%	16,9%	+3,1%
6.	Przypadkowość	4,7%	2,8%	-1,9%
7.	Kryteria geograficzne	3,3%	7,5%	+4,2%
8.	Rekomendacje	2,3%	2,1%	-0,2%
9.	Osobiste powiązania z językiem i kulturą	0,7%	2,4%	+1,7%
10.	Kryteria ekonomiczne związane ze statusem studenta	0,6%	1,3%	+0,7%
11.	Kryteria pragmatyczne związane z organizacją studiów	0,4%	2,4%	+2%
12.	Wcześniejsze doświadczenia ze studiów filologicznych	0,04%	5,4%	+5,36%

1967). W naszym przypadku oznacza to, że powód ten został podany w jednej ankiecie dwa albo nawet trzy razy w różnych sformułowaniach, łączących lub rozdzielających różne aspekty języka i kultury. Mianowicie 90% respondentów wybrało kierunek filologiczny ze względu na chęć nauki języka obcego, zaś 31% wskazań dotyczy chęci poznania obcych kultur. W pierwszym kryterium mieszczą się również wskazania dotyczące ogólnie ujętych zainteresowań filologicznych.

Studenci I roku studiów licencjackich powołują się w swoich odpowiedziach (51,7%) również na powody wynikające z oferty programowej kierunków filologicznych. Elementy oferty, które uzyskały uznanie studentów I roku studiów licencjackich i przekonały ich do podjęcia studiów, to: program kształcenia (bogaty, intrygujące nazwy przedmiotów w siatce godzin), intensywne ekspozycja na język obcy (nauczanie w języku docelowym, codzienny kontakt z językiem, znaczna liczba godzin praktycznej nauki języka), organizacja praktycznej nauki języka (małe grupy zajęciowe, obecność native speakerów, dużo okazji do praktykowania wypowiedzi ustnych), oferta języków obcych,

atrakcyjne specjalizacje oraz możliwość ich wyboru nawet już po I roku studiów, konkretne przedmioty, praktyki zawodowe, możliwość zdobycia uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela. Odpowiedzi związane z ofertą programową wiążą ją również z atrakcyjnymi perspektywami zawodowymi – gwarantowanymi przez ukończenie studiów filologicznych w obecnej postaci (!). Opinie studentów skupiają się na chłonnym i wielowymiarowym rynku pracy dla filologów, niewielkiej konkurencji dla osób znających języki inne niż angielski, wysokim uposażeniu, możliwościach zatrudnienia za granicą. Dla studentów istotne są również możliwości oferowane przez uczelnię w zakresie mobilności międzynarodowej, głównie w powiązaniu z programem Erasmus+.

Kolejnym motywem są szeroko pojęte plany na przyszłość (w sumie 25% wskazań), związane z dalszymi studiami, pracą zawodową, podróżowaniem, miejscem zamieszkania oraz potrzebą wyróżnienia się wśród absolwentów – poprzez studiowanie mniej znanych języków.

Chęć dalszego kształcenia – kryterium wskazane przez 14% respondentów – odnosi się w ogólności do potrzeby dalszego rozwoju intelektualnego, a w szczególności do pragnienia uzyskania dyplomu studiów wyższych na dobrym (!) kierunku.

Funkcją motywującą do podjęcia studiów filologicznych pełnią też: prestiż uczelni, pozytywne opinie o kierunku, wysoki poziom nauczania, wyspecjalizowana kadra, rekomendacje starszych roczników, sympatyczna atmosfera tworzona przez wykładowców i studentów, lokalizacja budynku, nowoczesna architektura i wyposażenie, a nawet oferta zajęć z WF.

Ostatnia grupa powodów podjęcia studiów filologicznych, która dotyczy ponad 100 respondentów (4,7% studentów I roku), nosi znamiona pewnej przypadkowości, wskazującej na decyzje podjęte drogą negatywnego wyboru. Pozostałe kryteria: geograficzne, rekomendacje, osobiste powiązania z językiem i kulturą, ekonomiczne, organizacyjne oraz pozytywne doświadczenia zdobyte na wcześniejszych studiach o podobnym profilu, pojawiły się w nie więcej niż 80 kwestionariuszach.

Jeśli chodzi o studia magisterskie, to najczęstszym powodem podjęcia nauki na kierunkach filologicznych jest pragnienie dalszego kształcenia, wskazane w trzech czwartych odpowiedzi, natomiast zainteresowanie nauką języka i kultury plasuje się dopiero na trzeciej pozycji. Studenci kierują się zamysłem zdobycia dyplomu – magistra (22% studentów), a nawet doktora, jednak 46% ankietowanych operuje kategoriami kompetencji, powołując się na chęć doskonalenia języka, a także na potrzebę samorealizacji, poszerzenie horyzontów, realizację ambicji osobistych. Co ciekawe, na obu cyklach wysoką pozycję zajmuje interesująca oferta programowa (ponad 50 i 60% wskazań, odpowiednio na studiach licencjackich i magisterskich). Pozostałe kryteria wyboru ulegają niewielkim fluktuacjom pomiędzy cyklami. Dla porządku

odnotujmy również niewielki spadek parametru „przypadkowość” między I a II cyklem studiów (odpowiednio 4,7% i 2,8%).

3.3. Oczekiwania programowe

Kolejna tabela przedstawia dziedziny, przedmioty i zagadnienia (tak, jak konceptualizują je ankietowani, według założeń wspomnianego powyżej podejścia emicznego) oczekiwane przez co najmniej 10% studentów na studiach filologicznych, przy czym liczba wskazań nie została ograniczona.

Tabela 3. Różnice w oczekiwaniach programowych wśród studentów studiów licencjackich i magisterskich w obrębie przedmiotów wskazanych w minimum 10% ankiet

Lp.	Przedmiot	Procent wskazań studia licencjackie (N = 2458)	Procent wskazań studia magisterskie (N = 817)	Różnica
1.	Praktyczna nauka języka obcego (wiodącego lub wiodących)	70,7%	53,3%	-17,4%
2.	Kultura krajów studiowanego obszaru językowego	35,0%	26,0%	-9%
3.	Literatura	23,0%	22,9%	-0,1%
4.	Teoria i praktyka przekładu	14,3%	50,0%	+35,7%
5.	Językoznawstwo i gramatyka opisowa	11,1%	17,4%	+6,3%
6.	Dydaktyka języków obcych	1,8% ^{a)}	17,8%	+16%

^{a)} Wskaźnik niższy niż zakładane kryterium w tabeli ($\geq 10\%$), umieszczony dla porównania dla studiów magisterskich.

Na studiach licencjackich 20% respondentów oczekuje zajęć związanych z praktyczną nauką języka (ponad 70% wskazań), kulturą (35%) oraz literaturą (23%); na studiach magisterskich tak wysoką pozycję zajmują dodatkowo przedmioty związane z przekładami (50% wskazań), sytuując się prawie na równi z praktyczną nauką (53%). Natomiast na studiach I stopnia teoria i praktyka przekładu interesuje wstępnie tylko 14% respondentów. Oprócz tego na obu cyklach mniej niż 10% studentów wymieniło inne różnorodne przedmioty. Brzegową wartość 10% osiągnęły również przedmioty językoznawcze (na studiach I i II stopnia) oraz dydaktyczne na studiach magisterskich.

Bez badań podłużnych wyniki te nie mogą zostać uznane za wyraz stałych tendencji, ale wnoszą pewną informację *hic et nunc*. Pierwszą z nich są

rosnące oczekiwania zawodowe na II stopniu studiów: w porównaniu do I cyklu ponad 35% więcej studentów II cyklu jest zainteresowanych przedmiotami związanymi z tłumaczeniem, co koreluje ze spadkiem o 17% zainteresowania „czystą” nauką języka obcego wiodącego (lub wiodących). Jeśli chodzi o przygotowanie do zawodu nauczyciela w ramach dydaktyki przedmiotowej, to wzrost na studiach magisterskich wynosi 16% i jest o tyle znaczący, że zainteresowanie tym przedmiotem na pierwszym cyklu jest marginalne (poniżej 2% kwestionariuszy).

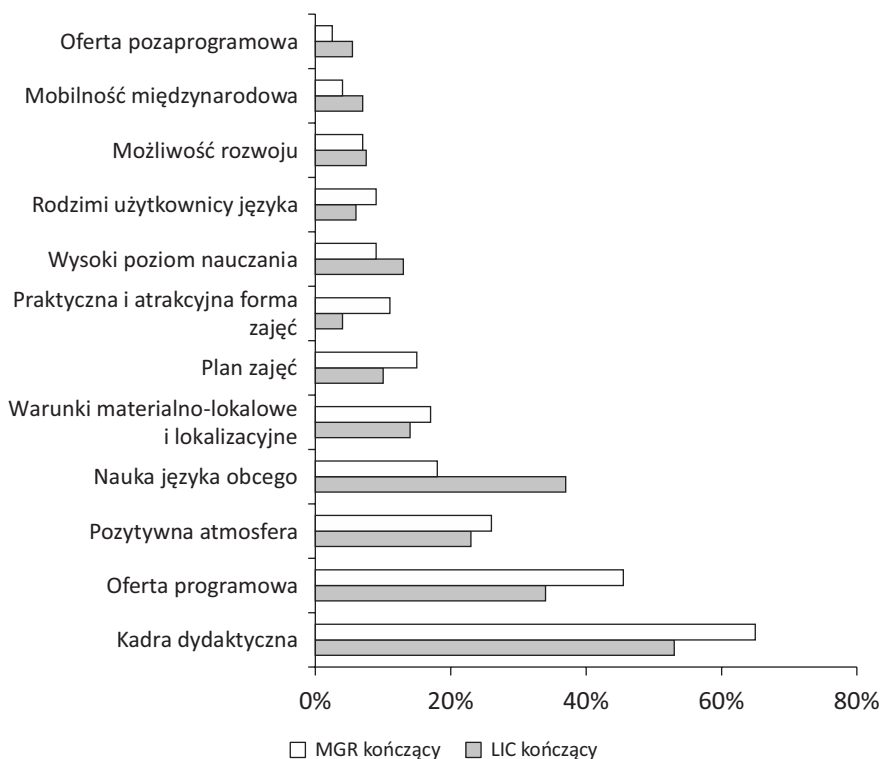
Druga tendencja to chęć poznania zagadnień ogólnych, niezawodowych, z dziedziny literatury i kultury oraz językoznawstwa. Przedmioty literackie cieszą się stałym zainteresowaniem jednej czwartej studentów zarówno na studiach licencjackich, jak i magisterskich. Popularność przedmiotów związanych z kulturą jest natomiast znacznie większa na studiach licencjackich – można tylko domniemywać, że dla wielu studentów I cyklu jest to pierwszy pogłębiony kontakt z realiami studiowanego obszaru językowego oraz dziedzinami kultury wysokiej rozwijanej w poznawanym języku. Z kolei przedmioty językoznawcze, które są ciekawe dla 11% studentów I cyklu, zdobywają więcej uwagi u studentów cyklu magisterskiego, o czym świadczy sześcioprocentowy wzrost zainteresowania.

Triada język–kultura–literatura pozwala więc uznać filologię – ocenianą z perspektywy studenta – za kierunek wybitnie humanistyczny, skoncentrowany na komunikacji oraz szeroko pojętej kulturze.

3.4. Czynniki (nie)zadowolenia i poziom satysfakcji

Na poziom satysfakcji studentów kończących studia filologiczne wpływ mają czynniki, które ankietowani oceniają jako pozytywne i zadowalające ich wyjściowe oczekiwania oraz te, które uznają za niesatysfakcjonujące i wobec których postulują konieczność zmian.

Obydwie grupy ankietowanych formułują swoje pozytywne uwagi w odniesieniu do identycznych kategorii, dotykając bardzo różnych aspektów decydujących o poziomie ich zadowolenia (Rys. 1). To ostatnie zależą przede wszystkim od czynników „ludzkich” (m.in. kadry dydaktycznej), które bezpośrednio wiążą się z innymi ważnymi dla respondentów uwarunkowaniami, takimi jak oferta kształcenia, jakość i atrakcyjność zajęć czy pozytywna atmosfera. Nie bez znaczenia okazują się także warunki materialne, w jakich realizowane jest kształcenie (baza lokalowa, lokalizacja placówki, plan zajęć) oraz perspektywy rozwoju studentów – zarówno na rodzimej uczelni, jak i w trakcie programów wymiany akademickiej z uczelniami partnerskimi.



Rysunek 1. Czynniki wpływające na poziom zadowolenia studentów kończących studia licencjackie i magisterskie

Analizując pozytywne opinie na temat ww. aspektów kształcenia filologicznego, warto zatrzymać się nad trzema czynnikami zadowolenia, których poziom wskazań przekracza 30%. Kadra dydaktyczna pozostaje elementem, który bezspornie jest pierwszym powodem satysfakcji ankietowanych kończących studia filologiczne, z niewielką przewagą odpowiedzi w grupie respondentów studiów magisterskich. Oceniając pozytywnie pracę nauczycieli akademickich, studenci zwracają uwagę zarówno na ich wysokie kompetencje merytoryczne i doskonały warsztat zawodowy, jak i na pożądane cechy osobowościowe oraz postawy względem nauczanych przedmiotów i studentów. Pochlebne są także uwagi dotyczące oferty programowej, która w opinii ankietowanych jest „bogata”, „różnorodna” i „atrakcyjna”. Odpowiedzi respondentów studiów II stopnia dobitnie wskazują także na dość dobre powiązanie programów studiów z przyszłą aktywnością zawodową³, podczas

³ Przykładowe wypowiedzi studentów: „program studiów stwarza szeroki wachlarz możliwości zawodowych”, „przygotowanie do podjęcia przyszłej pracy, przydatny charakter części przedmiotów”, „dużo możliwości po zakończeniu studiów”, „większość zajęć pokrywa się z tym, co

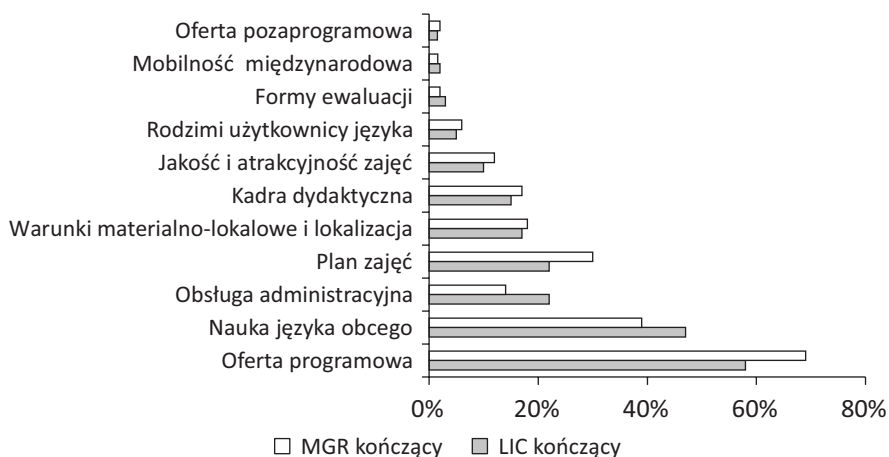
gdy czynnikiem silnie wpływającym na zadowolenie studentów kończących studia licencjackie jest nauka języka obcego, będąca dla większości priorytetowym obszarem zainteresowania (por. Tab. 1–3) i celem, dla którego podejmują oni studia w tym zakresie.

Czynniki wskazane jako źródło niezadowolenia studentów sygnalizują także obszary, w których ankietowani postulują zmiany (Rys. 2). W największym stopniu dotyczą one oferty programowej oraz zajęć związanych z nauką języka (na obu cyklach studiów). O ile studenci studiów licencjackich sformułowali więcej komentarzy negatywnych wobec zajęć z tzw. praktycznej nauki języka, o tyle na poziomie magisterium krytyczne opinie dotyczyły ogólnie całej oferty programowej. Ta ostatnia powinna, zdaniem ankietowanych, zawierać „więcej przedmiotów przydatnych we współczesnym świecie” oraz „więcej zajęć praktycznych z samego języka”, kłaść „większy nacisk na to, co w życiu przydatne i potrzebne”, a w konsekwencji proponować „więcej praktyki, a mniej teorii” (Smuk, Grabowska, Sowa 2023: 118). Przywołane komentarze są punktem wyjścia dla postulowanych przez studentów zmian, które powinny polegać m.in. na:

- zrewidowaniu oferty dydaktycznej i usunięciu z niej zajęć niepowiązanych z daną specjalizacją bądź przedmiotów nieprzyczyniających się do rozwoju umiejętności praktycznych,
- zwiększeniu liczby zajęć specjalizacyjnych przygotowujących do aktywności zawodowej oraz możliwości rozwoju umiejętności pożądaných na rynku pracy.

Na trzecim miejscu pod kątem liczby wskazań studentów studiów II stopnia uplasowały się zastrzeżenia dotyczące planu zajęć. W opinii respondentów powinien on być układany w sposób bardziej elastyczny i dawać studentom możliwość łączenia studiów filologicznych z aktywnością zawodową lub studiami na innym kierunku. Spory odsetek studentów studiów licencjackich widzi natomiast potrzebę podniesienia jakości obsługi administracyjnej, poprawy komunikacji na linii uczelnia-student oraz lepszego wsparcia w formalnościach związanych z tokiem studiów. Na dalszych pozycjach z wartościami poniżej 20% uplasowały się czynniki dotyczące warunków materialno-lokalowych (m.in. baza lokalowa, wyposażenie dydaktyczne, estetyka i funkcjonalność pomieszczeń, lokalizacja i infrastruktura kampusu), kadry dydaktycznej, atrakcyjności zajęć czy możliwości wyjazdów oraz realizacji zainteresowań pozaprogramowych.

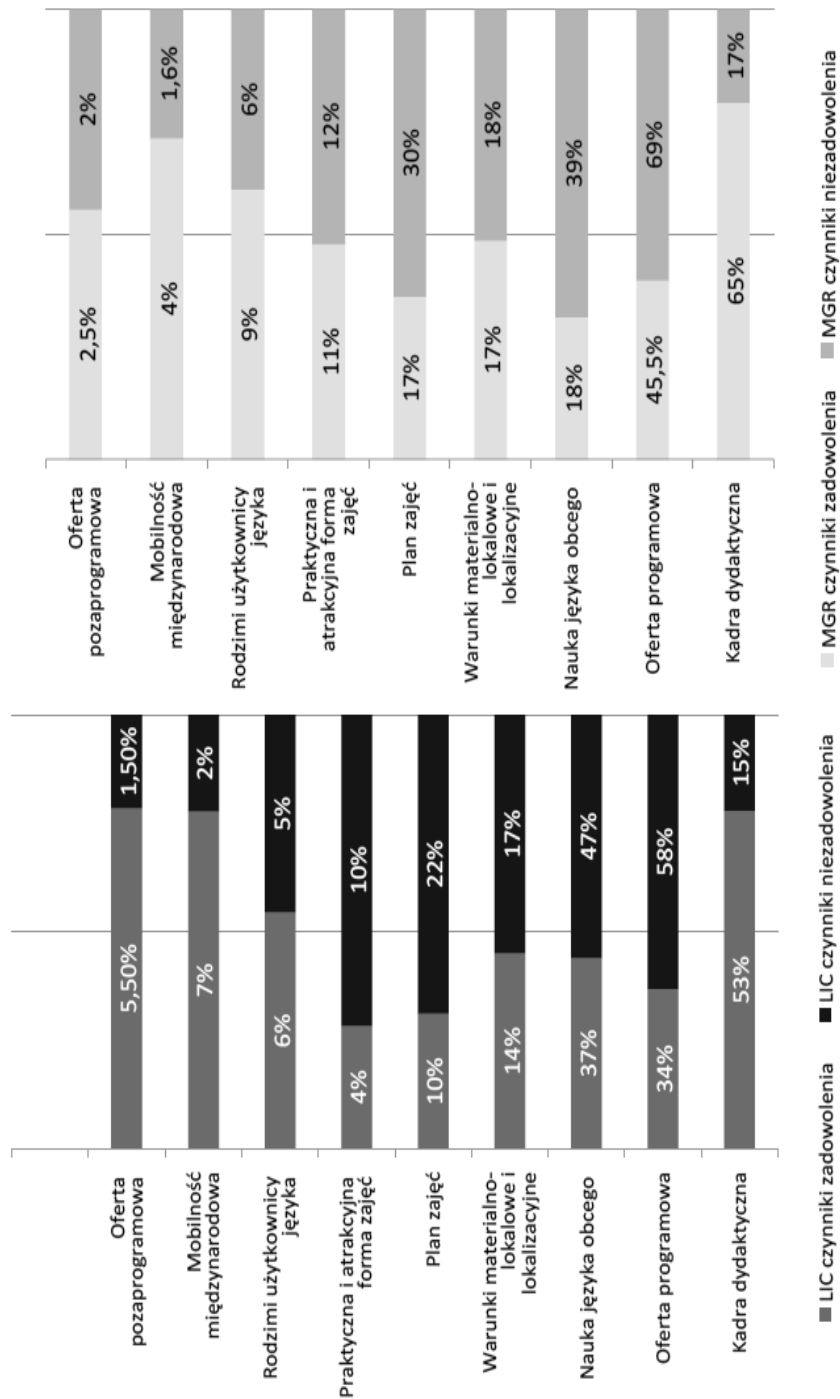
chcę robić w przyszłości”, „zajęcia dostosowane do specjalizacji i zainteresowań”, „dostosowanie przedmiotów do rynku pracy”, „szeroki wybór specjalizacji”, „możliwość realizacji specjalizacji zawodowych” (Smuk, Grabowska, Sowa 2023: 109–110).



Rysunek 2. Czynniki wpływające na poziom niezadowolonych studentów kończących studia licencjackie i magisterskie

Analizując czynniki zadowolenia i niezadowolenia studentów kończących studia I i II stopnia, należy zauważyć, że zostały one zdefiniowane w takich samych kategoriach (rys. 3).

Elementem, który nieznacznie wpływa na poziom zadowolenia większości respondentów obydwu grup jest kadra dydaktyczna. Odsetek komentarzy pozytywnych sformułowanych przez ankietowanych znacząco przekracza odsetek komentarzy negatywnych (53% vs 15% na poziomie licencjatu oraz 65% vs 17% na poziomie magisterium), choć tych ostatnich nie należy w żaden sposób lekceważyć. Korzystnie w oczach ankietowanych wypada prowadzenie zajęć przez rodzimych użytkowników języka, jak również możliwości wyjazdów na uczelnie partnerskie czy udział w wydarzeniach spoza oferty dydaktycznej (koła naukowe, stowarzyszenia, konferencje itp.). Czynniki, względem których obydwie grupy respondentów mają najczęściej uwag negatywnych, to w pierwszej kolejności oferta programowa i nauka języka. O ile dość duży odsetek ankietowanych ocenia obydwa elementy pozytywnie, to sugeruje jednocześnie, że są to obszary, w których można jeszcze wiele udoskonalić, unowocześnić czy zaktualizować, podnosząc tym samym poziom zadowolenia studiujących. Przewagę komentarzy negatywnych nad pozytywnymi widać w kategoriach dotyczących warunków lokalowych, planów zajęć, praktycznego wymiaru i atrakcyjności zajęć dydaktycznych. Choć wspomniana przewaga opinii krytycznych nie w każdym przypadku jest duża, uwagi niepochlebne są jednak znaczące i mogą stanowić inspirację do wprowadzenia usprawnień podnoszących poziom zadowolenia przyszłych studentów, jak również innych uczestników życia akademickiego.



Rysunek 3. Poziom satysfakcji studentów kończących studia licencjackie i magisterskie

4. Wnioski

Identyfikacja obszarów zainteresowania przyszłych studentów filologii, diagnoza motywów leżących u podstaw decyzji o wyborze studiów oraz oczekiwań programowych, jak również oszacowanie poziomu satysfakcji studentów kończących poszczególne cykle edukacji okazały się bardzo pomocne w sformułowaniu odpowiedzi na pytanie postawione w tytule: *Czy istnieje przyszłość dla neofilologii?* W naszej opinii odpowiedź na nie może być wyłącznie pozytywna i opiera się ona na następujących przesłankach.

Po pierwsze, ogólny poziom satysfakcji studentów ze zrealizowanego kształcenia jest dość wysoki, co pokazuje wartość mediany: 7/10 w grupie ankietowanych kończących studia I stopnia i 6/10 wśród ankietowanych na koniec studiów II stopnia. Choć satysfakcja ze studiów nie oznacza automatycznie zaspokojenia wszystkich życzeń i oczekiwań, jakie wyrażali studiujący na I roku, nie ma podstawy, by wnioskować, że zrealizowane studia filologiczne dla wszystkich ankietowanych były niezadowolające czy rozczarowujące. Odpowiedzi udzielone przez większość respondentów dowodzą, że są to studia atrakcyjne i z dużym potencjałem, otwierające wiele interesujących ścieżek zawodowych.

Po drugie, dobrym prognostykiem na przyszłość studiów filologicznych jest wspomniany wyżej poziom satysfakcji płynącej ze zrealizowanych studiów, który skłoniłby studentów do ponowienia decyzji o podjęciu studiów filologicznych, gdyby jeszcze raz stanęli przed takim wyborem. Połowa respondentów w każdej z grup (49% vs 51%) wybrałaby wtedy kierunek filologiczny na tej samej uczelni, podczas gdy odsetek chętnych do powtórnego odbycia edukacji filologicznej na innej uczelni bądź w innym mieście wynosi 20%. Jedynie jedna piąta wszystkich ankietowanych z obydwu grup pragnęłaby podjąć studia na innym kierunku, gdyby miała możliwość zmiany wyboru. Odsetek studentów, którzy ponownie wybraliby studia filologiczne (na tej samej bądź innej uczelni) oscyluje w sumie w okolicach 70%, przy czym zmiana miejsca studiów (inna uczelnia, inne miasto) dyktowana jest czynnikami, które nie wynikają z negatywnych doświadczeń wyniesionych z procesu kształcenia w danej jednostce (są to m.in. powody rodzinne, zawodowe czy instytucjonalne, jak np. brak możliwości kontynuacji kierunku na studiach magisterskich).

Wreszcie pozytywnym rokowaniem dla przyszłości neofilologii są zdolności adaptacyjne zespołów programowych pracujących na kierunkach językowych w Polsce. „Programy studiów (ich kształt, zakres, treści) są obszarem, w którym zrobiono już wiele na rzecz podniesienia atrakcyjności i użyteczności studiów filologicznych” (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 160), niemniej jednak należy mieć na względzie fakt, że

[...] oferta programowa nie może być atrakcyjna jedynie w momencie podjęcia przez kandydata decyzji o studiowaniu filologii, ale student musi nieprzerwanie widzieć jej użyteczne walory aż do chwili ukończenia studiów i wejścia na rynek pracy. Z tego też powodu w procesie przygotowywania oferty programowej decydenci winni w przyszłości brać pod uwagę wiele różnorodnych i aktualnych zmiennych (czerpanych z otoczenia zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego jednostki) oraz bazować na szeroko zakrojonej współpracy różnych środowisk, dzięki której studia filologiczne pokażą rozległą perspektywę pracy z językiem i jej różnorodne formy w różnych środowiskach. Wydaje się to istotnym postulatem, biorąc pod uwagę zróżnicowane plany zawodowe ankietowanych. (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 160),

Do tego należy dodać znamienne różnice wizji studiów filologicznych I i II stopnia, wyłaniające się z odpowiedzi udzielonych przez ankietowanych studentów rozpoczynających i kończących neofilologię: studia *stricte* językowe ukierunkowane na intensywną naukę języka, dające gwarancję wysokiej kompetencji komunikacyjnej w jednym bądź kilku językach obcych (I stopień) oraz studia doskonalące umiejętności językowe z silnym komponentem profesjonalizującym, przygotowujące do udanego wejścia na rynek pracy (II stopień).

Podsumowując: klasyczne studia filologiczne wydają się w dużej mierze nadal cieszyć reputacją kierunków otwartych na potrzeby studentów; aby to się nie zmieniło, czeka je jednak nieustająca adaptacja do zmiennych warunków złożonej i dynamicznej rzeczywistości, w której funkcjonują (Larsen-Freeman, Cameron, 2008; Grabowska, 2023), oraz stałe regulowanie napięcia między tradycyjnymi założeniami kierunku a wyzwaniem rynku pracy.

Bibliografia

- Grabowska M. (2023), *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex System and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Pike K.L. (1967), *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*. La Haye: Mouton.
- Smuk M., Grabowska M., Sowa M. (2023), *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*. Kraków: Universitas.

Received: 27.09.2023

Revised: 11.03.2024

Jolanta Sujecka-Zajac

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

jolanta.zajac@uw.edu.pl

Poczucie własnej skuteczności studentów w rozwijaniu sprawności pisania w języku obcym

Students' sense of self-efficacy in developing writing skills in a foreign language

Self-efficacy is a well-known and researched concept originating from the social-cognitive theory of Albert Bandura (1977, 1997). However, it still seems to be able to promote interesting reflections that are important for language education in higher education, both in teacher and learner activities. According to a number of studies learners acquire important skills and attitudes that are linked to a high degree of self-efficacy: they are highly motivated to learn, set ambitious goals for themselves, and are more persistent and committed to learning than those with a low degree of self-efficacy. The text analyses the results of a quantitative-qualitative study conducted among students participating in foreign language classes at the University of Warsaw. The collected data is analysed with the aim of answering the following research questions: What is the level of self-efficacy in written expression in a foreign language at B2-C2 levels? How do the students perceive the teacher-lecturer's actions to strengthen their sense of self-efficacy? Do they see strengthening their involvement in written expression as a key element of self-efficacy? In addition, we are also interested in their opinion towards the possibilities of Chat GPT in this regard. The results are used to propose some teaching activities that will enhance students' self-efficacy in written expression at B2-C2



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

levels as an important motivational factor which may result in a sense of agency.

Keywords: self-efficacy, written expression, teacher action, self-regulation

Słowa kluczowe: poczucie własnej skuteczności, wypowiedź pisemna, działania nauczyciela, samoregulacja

Uczenie się języków obcych jest procesem długotrwałym, wymagającym zaangażowania znacznych zasobów poznawczych i emocjonalnych osoby uczącej się, na dodatek bez gwarancji sukcesu, rozumianego zwłaszcza jako osiągnięcie biegłości językowej choćby zbliżonej do rodzimego użytkownika języka. Nic więc dziwnego, że badacze-glottodydaktycy szukają tych elementów kształcenia językowego, które wspomogą uczącego się podczas tej niełatwej drogi. Możemy wśród nich wyróżnić zarówno zagadnienia związane bezpośrednio z systemem danego języka (np. dotyczące leksyki, fonetyki czy gramatyki), jak i te bardziej związane z jego stroną motywacyjną, emocjonalną czy społeczną. Wśród tych ostatnich warto zwrócić uwagę na pojęcie wypracowane na gruncie teorii społecznego uczenia się Bandury (1977, 1994), którym jest poczucie własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*), ze względu na implikacje, jakie mogą z niego wynikać dla podejmowania (lub nie) ważnych z punktu widzenia skuteczności kształcenia językowego działań uczących się, szczególnie w zakresie rozwijania kompetencji pisania, istotnego komponentu uczenia się języka na poziomie samodzielności językowej B2 i wyższym.

Niniejsza analiza ma na celu przypomnienie roli, jaką w nauce języka obcego odgrywa poczucie własnej skuteczności, podkreślenie wagi działań nauczycielskich w jego rozwijaniu w kontekście szkoły wyższej oraz przedstawienie i omówienie wyników badania własnego. Zostało ono oparte na autorskim kwestionariuszu badania poczucia własnej skuteczności w redagowaniu wypowiedzi pisemnej, uzupełnionym o pytania otwarte. Badanie objęło 94 uczestników wybranych zajęć lektoratowych prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim w roku 2022/2023 i wykazało wysoki poziom poczucia własnej skuteczności w zakresie pisania wypowiedzi argumentacyjnej badanej grupy, deklarowaną dobrą znajomość wykorzystywanych strategii oraz pewien obszar o nieco mniej pozytywnym zabarwieniu, a dotyczący kwestii związanych z motywacją oraz planowaniem pisania. Na przykładach wypowiedzi studentów i studentek pochodzących z części otwartej kwestionariusza zostanie pokazane, z jakimi wyzwaniami najczęściej się mierzą, jak postrzegają rolę prowadzącego zajęcia językowe, a także, czy w ich horyzoncie myślenia pojawiły się kwestie związane z wykorzystywaniem sztucznej inteligencji jako potencjalnego wsparcia w rozwijaniu kompetencji pisania. W kontekście zebranych

danych zaproponowane zostaną pewne kierunki działań, które mogą mieć wpływ na umacnianie i rozwijanie wskaźnika poczucia własnej skuteczności uczących się, uznawanego za ważny czynnik postaw wobec złożonych i wymagających procesów poznawczych, do których należy zaliczyć redagowanie wypowiedzi pisemnej w języku obcym.

1. Poczucie własnej skuteczności – między wiarą a wiedzą

Poczuciem własnej skuteczności od lat 70. XX w. zajmował się Bandura w ramach wypracowanej przez siebie społecznej teorii uczenia się, w której czynniki osobowościowe, środowiskowe oraz zachowanie wchodzi w triadyczną spiralę wzajemnych zależności (Bandura, 1986; Pajares, 1996). Należy podkreślić, że nie ma jednego czynnika, który okazuje się decydujący w jednostkowym działaniu, zawsze jest to wynik interakcji cech indywidualnych i społecznych, które wywołują pewien efekt w zachowaniu jednostki w określonej sytuacji. Poczucie własnej skuteczności, które Bandura definiuje w swojej koncepcji, nie ma zatem wyłączości na wybór danego zachowania, ale ma na niego znaczny wpływ i stąd zainteresowanie nim badaczy o bardzo nieraz różnych horyzontach dziedzinowych, w tym zwłaszcza tych zainteresowanych szeroko rozumianą edukacją.

Intuicyjnie określenie *poczucie własnej skuteczności* może być rozumiane jako subiektywne przekonanie, że nasze działanie w określonej sytuacji przyniesie spodziewany rezultat, oraz że posiadamy wystarczające kompetencje i umiejętności, aby podjąć się jego realizacji, co z kolei łączy się z poczuciem własnego sprawstwa w działaniu. Bandura podkreślał, że to, co ludzie myślą o sobie ma wpływ na ich zachowanie. Podobne określenia znajdują się w większości definicji proponowanych przez badaczy tego zjawiska (zob. Sarzyńska-Mazurek, 2019). Frank Pajares (1996: 544) łączy poczucie własnej skuteczności z osobistymi przekonaniem na temat umiejętności zaplanowania i przeprowadzania działań wymaganych do zarządzania sytuacją¹, Juczyński (2000: 11) widzi w omawianym pojęciu „obraz kompetencji jednostki, jej wyposażenie w środki umożliwiające przeprowadzenie zamierzonych działań”. W analizach Graham (2022: 187) podkreślona jest wytrwałość działania w potencjalnie stresujących sytuacjach, co bezpośrednio wiąże się z pierwotnym zamysłem Bandury, który wyprowadzał poczucie własnej skuteczności z terapii fobii², akcentując potrzebę rozwijania kontroli zachowań

¹ Beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations.

² Self-efficacy concerns the extent to which people develop behaviours that allow them to persist within potentially stressful situations.

wobec sytuacji lękowych w miejsce ich unikania. Badaczka wskazuje tu na istotną cechę takich sytuacji czy zadań, które idą w parze z poczuciem własnej skuteczności, stanowią wyzwanie, w które wpisane są przeszkody, trudności i problemy (ang. *challenging and anxiety-producing task*). W takim kontekście bycie wytrwałym i zaangażowanym w podjęte działanie, ale także umiejętność zmiany zachowania okazują się bardzo ważnymi predyktorami sukcesu. Wiara we własne możliwości jest zatem bardzo silnym bodźcem umożliwiającym zmierzenie się z trudnym i wymagającym zadaniem lub niejednoznaczną sytuacją, ale jej źródłem muszą być własne doświadczenia, które pozytywnie weryfikują poczucie samoskuteczności (Juczyński, 2000; Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2013). Zawieszona w próżni doświadczeń przekonanie „poradzę sobie w każdej sytuacji” nie spełni oczekiwanej roli samoregulacji. Chomczyńska-Rubacha i Rubacha (2013) mówią konkretnie o doświadczeniach w zakresie dysponowania zasobami motywacyjnymi i poznawczo-działaniowymi. W skład tych pierwszych wchodzi umiejętność odraczania gratyfikacji, wiara we własne siły, motywacja rozwojowa i wytrwałość w działaniu, a wśród drugich wyróżnia się umiejętność przekładania celów na program działania, odporność na frustrację i stres, poczucie sprawstwa oraz samosterowność (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2017:7–8). Wszystkie wspomniane wyżej elementy stanowią istotne warunki osiągnięcia sukcesu w kontekście rozwijania umiejętności wypowiedzi pisemnej w języku obcym, o czym będzie mowa w dalszej części refleksji.

Oleś (2005: 2014) wskazuje na znaczny wpływ poczucia własnej skuteczności w następujących obszarach: podjęcie działania, włożony w nie wysiłek, uczucia, jakie mu towarzyszą, wytrwałość w dążeniu do celu, radzenie sobie z przeszkodami i porażkami, poziom stresu, jaki osoba jest w stanie wytrzymać. Należy jednak pamiętać, o czym przypomina Graham (2022: 190), że jest to bardziej wpływ pośredni niż bezpośredni, związany ze wspomnianymi wyżej postawami uczącego się³.

2. Budowanie i rozwijanie poczucia własnej skuteczności w okresie tzw. wyłaniającej się dorosłości

Poczucie własnej skuteczności podlega zmianom, które inspirowane są czterema głównymi źródłami (por. Bandura, 1977, 1997). Są to:

³ (...) the impact of self-efficacy is an indirect rather than a direct one. In summary, self-efficacy theory suggests that self-efficacy influences academic achievement because it influences learners' persistence, effort, and self-regulation, which in turn lead to more positive learning outcomes.

- osobiste doświadczenia sukcesu (ang. *mastery (performance) experience*): każda osoba, która osiągnęła sukces w jakimś działaniu i jest przekonana, że może go powtórzyć odwołując się do posiadanych zasobów wiedzy, kompetencji i umiejętności buduje tym samym swoją samoskuteczność; Raoofi i in. (2012: 61) podkreślają, że odniesienia do przeszłych doświadczeń mają w ten sposób znaczący wpływ na obecne działania i myślenie o swojej skuteczności⁴; warto jednak przypomnieć w tym kontekście, że chodzi o sytuacje i zadania stawiające wysokie wymagania, będące wyzwaniem dla uczącego się; sukcesy wynikające z niskiego stopnia trudności zadania lub podparte znaczną pomocą osób lub innych czynników „z zewnątrz” (pomoc nauczyciela, lepszych rówieśników) nie staną się oczekiwanym źródłem dla wzrostu poczucia własnej skuteczności (Graham, 2022);
- modelowanie społeczne (ang. *vicarious experience*): obserwowanie innych osób ze swojego otoczenia, wykonujących interesujące nas działania, wyciąganie wniosków dla siebie, korzystanie z zauważonych strategii, zwłaszcza jeśli uznaje się, że są one skuteczne dla powodzenia zadania u kogoś, kto stanowi ważne odniesienie osobiste dla uczącego się, wszystko to prowadzi do podniesienia poczucia własnej skuteczności⁵; podobnie jak poprzednio modelowanie społeczne spełni swoją rolę pod warunkiem, że dotyczy zadań, które uczący uznaje za ambitne i ważne dla siebie;
- perswazja społeczna (ang. *social persuasion*): komunikaty, które uczący się słyszą od osób ze swojego otoczenia, zawierające zachętę do podjęcia i kontynuowania zadania, wyrażające przekonanie, że dana osoba poradzi sobie z trudnościami, ponieważ posiada odpowiednie do tego zasoby; nie zaskakuje fakt, że opinie innych osób podnoszą (lub nie) przekonanie o własnej skuteczności u uczących się, zwłaszcza, gdy chodzi o opinie osób ważnych dla odbiorców z powodów emocjonalnych (np. rodziny, przyjaciół) lub poznawczych (np. gdy ktoś jest dla nas autorytetem w swojej dziedzinie);
- stany emocjonalne (ang. *physiological states/emotional arousal*) takie, jak lęk, zmęczenie czy stres i frustracja, które obniżają poczucie

⁴ People who have experienced successful performance in accomplishing a task, tend to have high self-efficacy, therefore past experiences play a vital role in developing self-efficacy beliefs.

⁵ When learners observe their friend and peers perform a task successfully; they develop positive beliefs about their own capabilities in performing the task and hence this experience can enhance the learner's self-efficacy.

własnej skuteczności, natomiast pozytywne emocje (radość, zadowolenie, satysfakcja z działania) wpływają na jego wzrost.

Omawiając powyższe kwestie należałoby ponadto odnieść je do interesującej nas tutaj grupy odbiorców, a zatem dorosłych uczących się języków obcych, w tzw. okresie studenckim, zwyczajowo kojarzonym z przedziałem wiekowym 20–25 lat. Wykładowcy akademicy stają więc przed grupą osób uznawanych społecznie za dorosłych, jeśli za kryterium dorosłości przyjmimy kryterium obiektywne (por. Oleś, 2011), uznając, że są to osoby mające zdefiniowane cele i role życiowe, samostanowiące o sobie i swojej przyszłości, pewne swojej życiowej drogi i wyborów. Niejednokrotnie następuje jednak zderzenie z tym, co możemy określić jako kryterium subiektywne dorosłości, które nie pokrywa się z opisanym wcześniej portretem osoby dorosłej. Warto chwilę uwagi poświęcić temu, co określa się dzisiaj jako „wyłaniająca się dorosłość” (ang. *emerging adulthood*, por. Arnett, 2000). Jest to nowy okres wyróżniony w psychologicznych stadiach rozwojowych człowieka obejmujący lata 18–25/29. Świadomość istnienia tego etapu może pomóc w rewizji niektórych reprezentacji, które nauczyciele akademicy łączą z grupą odbiorców swoich zajęć, traktując ich jako osoby w pełni dojrzałe, samoswiadome i odpowiedzialne, gdy tymczasem ich obraz psychologiczny jest dużo bardziej złożony i niestabilny. Arnett zauważa, że tym, co najmocniej charakteryzuje grupę osób z „wyłaniającą się dorosłością” to poszukiwanie tożsamości, niestabilność, koncentracja na sobie i na własnych potrzebach, bycie „pomiędzy” (ang. *in-between*) adolescencją i wczesną dorosłością oraz eksplorowanie wielu możliwości w obszarze relacji międzyludzkich, zawodowych i światopoglądowych⁶. Jak wynika z tego bardzo ogólnego opisu odbiorców zajęć językowych, nie są to już wprawdzie nastolatki, ale równocześnie nie są jeszcze w pełni ukształtowanymi dorosłymi w potocznym rozumieniu tego terminu, a jednak takich postaw i zachowań się od nich oczekuje na zajęciach akademickich, nie biorąc pod uwagę ważnych zmiennych emocjonalnych wskazanych przez Arnetta. Warto mieć to na uwadze, myśląc o rozwijaniu poczucia własnej skuteczności podczas pracy nad kompetencją wypowiedzi pisemnej w języku obcym. Tym bardziej należy pamiętać w tym kontekście o emocjonalnych i społecznych możliwościach jego wzmacniania (np. poprzez modelowanie czy pozytywną informację zwrotną wpisującą się w perswazję społeczną, o której była mowa powyżej), które mogłyby wydawać się mniej adekwatne w odniesieniu do dorosłych uczących się.

⁶ Emerging adulthood is a time of life when many different directions remain possible, when little about the future has been decided for certain, when the scope of independent exploration of life's possibilities is greater for most people than it will be at any other period of the life course (Arnett, 2000: 469).

3. Poczucie własnej skuteczności w badaniach dotyczących uczenia się języków obcych

Od początku wprowadzenia do obiegu badawczego teorii społecznego uczenia się i powiązanych z nią terminów powstawały liczne narzędzia głównie w formie kwestionariuszy i skal przeznaczonych do pomiaru siły poczucia własnej skuteczności zarówno ogólnej jak i specyficznej dla danej sytuacji (Juczyński 2000; Valls, Bovin, 2015). Badania obejmowały bardzo różne dziedziny życia, odnosząc się także do nauczycieli i uczących się w różnych dyscyplinach takich jak nauki ścisłe, zajęcia sportowe czy techniczne (Klassen i in., 2011). Badania poczucia samoskuteczności specyficznie związane z nauką i uczeniem się języków obcych pojawiają się stosunkowo późno, głównie od początku XXI w (zob. Wyatt, 2018). Woodrow (2011) przypuszcza, że jest to spowodowane pewnym chaosem terminologicznym i obecnością wielu terminów, które stosowane są często zamiennie w naukach o edukacji. W terminologii anglojęzycznej chodzi o pojęcia takie jak *self-esteem*, *self-concept*, *self-beliefs*, *self-confidence*, od których samoskuteczność (*self-efficacy*) różni się tym, że dotyczy pewnej specyficznej sytuacji zadaniowej. Wśród badaczy zajmujących się od wczesnych lat dwutysięcznych poczuciem własnej skuteczności w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych znajduje się wspomniana wcześniej Woodrow, która podkreśla, że rezultaty prowadzonych badań empirycznych wskazują na ważną rolę poczucia samoskuteczności, głównie wśród zmiennych związanych z motywacją do nauki języków obcych (zob. Woodrow 2006). Mills i in. (2006, 2007) zauważyli powiązania siły poczucia własnej skuteczności w nauce języka francuskiego z wysokimi ocenami, strategiami meta-poznawczymi oraz samoregulacją. Graham (2006) wykazała, że trening strategiczny podnosi stopień poczucia własnej skuteczności w umiejętnościach językowych związanych ze słuchaniem podczas nauki języka francuskiego wśród uczniów anglojęzycznych. Jak zauważa Woodrow (2011) najmniej badań prowadzono w obszarze poczucia własnej skuteczności odnośnie do wypowiedzi pisemnej, toteż jej analiza, prowadzona w kontekście nauki języka angielskiego przez studentów chińskich (N = 738) w czterech chińskich uniwersytetach, odpowiada na tak zdiagnozowaną potrzebę rozpoznania empirycznego. Badaczka za pomocą kwestionariusza zamkniętego próbowała określić związki między poczuciem własnej skuteczności oraz poziomem lęku językowego w kontekście wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. W kwestionariuszu otwartym badani wypowiedzieli się natomiast na temat poczucia włożonego w to działanie wysiłku oraz motywacji. Opracowany na bazie zebranych danych model wskazuje na wyraźnie negatywny związek między lękiem językowym i poczuciem własnej skuteczności w pisaniu; innymi słowy, wysoki poziom lęku językowe-

go w pisaniu skutkuje obniżeniem się poczucia własnej skuteczności. Należy przy tym podkreślić, że sam lęk językowy w pisaniu nie wpływa bezpośrednio na poziom wykonania zadania, ale właśnie na poziom poczucia własnej skuteczności, które z kolei ma bliski związek z zadaniem (Woodrow, 2011: 518)⁷.

4. Metodologia badania własnego oraz dyskusja wyników

Celem badania było określenie stopnia poczucia własnej skuteczności w zakresie wypowiedzi pisemnej w języku obcym u uczestników zajęć lektoratowych oraz zebranie danych pogłębiających rozumienie omawianego zjawiska. Podkreślić należy, że chodzi o poznanie osobistych przekonań respondentów i subiektywnego rozeznania ich postaw i emocji. Poczucie własnej skuteczności jest silnie sprzężone ze strategiami uczenia się i czynnikami motywacyjnymi, a elementem różnicującym te aspekty jest przede wszystkim osobista perspektywa, która składa się raczej na „poczucie” niż „wiedzę” o swojej skuteczności.

Prowadzone w maju i czerwcu 2023 badanie miało przynieść odpowiedź na następujące pytania:

1. Jaki jest poziom poczucia własnej skuteczności w redagowaniu wypowiedzi pisemnej w języku obcym respondentów?
2. Jakie działania nauczyciela mogą wzmacniać stopień poczucia własnej skuteczności w kontekście pisania w języku obcym?
3. Jak badani postrzegają swoje zaangażowanie i wytrwałość w redagowaniu wypowiedzi pisemnej?

Dodatkowo interesowała nas opinia respondentów na temat możliwości oferowanych przez sztuczną inteligencję w narzędziu ChatGPT do pracy nad wypowiedzią pisemną w języku obcym. W przestrzeni medialnej pojawiło się wiele głosów dotyczących tej kwestii, często wskazujących na, jak się wydaje, łatwe i szybkie rozwiązania zadań uznawanych dotychczas za żmudne i trudne, do jakich bez wątplenia należy zaliczyć redagowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych w języku obcym. Czy sztuczna inteligencja jest dla badanych uczących się swoistym panaceum na językowe i dyskursywne bóle? Czy zatem pytanie o poczucie własnej skuteczności ma jeszcze sens w tym kontekście?

W badaniu posłużono się autorskim kwestionariuszem poczucia własnej skuteczności zawierającym 15 stwierdzeń zredagowanych na wzór innych kwestionariuszy tego typu, w którym znalazły się stwierdzenia typu:

⁷ It was concluded that the writing anxiety variable was not related to writing performance directly but to self-efficacy which was predictive of writing performance.

- Jestem przekonany/a, że pisanie w j.o. jest ważną umiejętnością w ogólnej znajomości języka obcego.
- Umiejętność pokonywać trudności językowe, jeśli takowe napotykam w trakcie pisania (np. sposób wyrażenia jakiejś myśli, słownictwo...)
- Wiem, nad czym pracować, aby kolejny tekst był lepszy.

(por. Mills i in., 2006; Woodrow, 2011)

Badani dokonywali wyboru na 6-stopniowej skali od 1 (całkowicie nie zgadzam się) do 6 (całkowicie zgadzam się).

Kwestionariusz został udostępniony uczestnikom lektoratów prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim w semestrze letnim 2022/2023 na poziomach B2-C1 i C2. Uzyskano łącznie 94 odpowiedzi w następującym rozkładzie:

Tabela 1. Liczba uczestników badania z podziałem na lektorat języka i jego poziom

Język	angielski	niemiecki	francuski	rosyjski	Rzadziej nauczane (japoński)	Łącznie
Liczba odpowiedzi	68 w tym: B2 – 41 C1 – 25 C2 – 2	11, w tym: B2 – 9 C1 – 2	8, w tym B2 – 7 C1 – 1	6, w tym B2 – 4 C1 – 2	B2 – 1	94, w tym B2 – 62 C1 – 30 C2 – 2

Źródło: oprac. własne.

W badanej grupie zdecydowanie przeważały kobiety (62, 66%), mężczyźni stanowili niecałe 29% (27 osób), a 5 osób (5,3%) wybrało opcję „inny wybór”. Badani studenci uczestniczą w większości w studiach licencjackich I stopnia (82 osoby, 87%). W grupie przeważali uczący się języka angielskiego (N = 68), natomiast z pozostałych języków uzyskano łącznie zaledwie 26 odpowiedzi, co nie pozwoliło na bardziej rozbudowane analizy w zakresie poszczególnych języków, co było początkowo planowane. Z tego względu wyróżnione zostały jedynie dwie grupy, których wyniki poddano refleksji.

4.1. Poczucie własnej skuteczności w zakresie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim

Podobnie jak w innych badaniach respondenci wykazują najczęściej wysokie poczucie własnej skuteczności, ich odpowiedzi sytuowały się w większości

w zakresie od „całkiem się zgadzam” (6) do „raczej się zgadzam” (4). W zakresie języka angielskiego zbiorcze wyniki są następujące⁸:

Tabela 2. Poczucie własnej skuteczności w redagowaniu wypowiedzi pisemnej uczących się języka angielskiego

Grupa: język angielski (N = 68)	TAK ^{a)}	NIE
1. Jestem przekonany/a, że pisanie w j.o jest ważną umiejętnością w ogólnej znajomości j.o.	63 92,7%	5 7,3%
2. Mam pozytywny stosunek do pisania w j.o.	57 83,9%	12 17,6%
3. Zadania z pisania, które realizuję na kursie, uważam za ciekawe.	50 73,6%	18 26,5%
4. Zadania z pisania, które realizuję na kursie uważam za przydatne dla moich dalszych planów osobistych lub zawodowych.	39 57,4%	30 44,2%
5. Pisanie zaczynam zwykle od szczegółowej analizy polecenia.	60 88,3%	9 13,2%
6. Chętnie zabieram się do pisania, ponieważ wiem, że sobie z tym zadaniem dobrze poradzę.	47 69,2%	23 33,9%
7. Pisanie zawsze poprzedzam ułożeniem planu.	31 45,6%	40 58,8%
8. Jestem przekonany, że posiadam – lub wiem, gdzie szukać – odpowiednie do zadania środki językowe (np. słownictwo, struktury gramatyczne)	55 80,9%	14 20,7%
9. Podczas pisania wykorzystuję różnego typu strategie (np. kontroluję ortografię, sprawdzam końcówki w odmianie czasowników, zapewniam spójność kolejnym paragrafom, porównuję teksty...).	46 67,6%	23 33,8%
10. Jestem przekonany/a, że przy odpowiedniej dozie wysiłku osiągnę dobry rezultat.	61 89,8%	8 11,8%
11. Wykorzystuję moje poprzednie doświadczenia w pisaniu w j.o. w bieżącej nauce (np. znam swoje mocne i słabe strony).	59 86,8%	10 14,7%
12. Umiem pokonywać trudności językowe, jeśli takowe napotykam w trakcie pisania (np. sposób wyrażenia jakiejś myśli, słownictwo...)	58 85,3%	12 17,7%
13. Umiem pokonywać trudności emocjonalne, jeśli takowe napotykam (brak motywacji, kwestia tematu, organizacji czasu, itp.).	44 64,7%	26 38,2%
14. Celem pisania w j.o. jest wyłącznie zaspokojenie wymagań egzaminacyjnych i zaliczeniowych.	32 47,1%	38 55,9%
15. Wiem, nad czym pracować, aby kolejny tekst był lepszy	46 67,6%	23 33,8%

^{a)} TAK rozumiane jako odpowiedzi na skali od 6 (zdecydowanie zgadzam się) do 4 (raczej się zgadzam), natomiast NIE rozumiane jako wybór od 1 (zdecydowanie nie zgadzam się) do 3 (raczej się nie zgadzam).

⁸ Niektóre wyniki nie sumują się do 100% ze względu na podwójne wybory odpowiedzi respondentów.

Jak wynika z powyższych danych, prawie wszyscy badani w tej grupie uważają, że pisanie jest ważną umiejętnością w ogólnej znajomości języka obcego (63 osoby, 92,7%). To istotna informacja dla omawianego tutaj zagadnienia, które wpływa na działanie istotne w oczach uczących się, a ponadto stanowiące wyzwanie ze względu na swoją złożoność i wymagania zarówno językowe jak i dyskursywne. Badani są też w znakomitej większości (61 osób, 89,8%) przekonani, że przy odpowiedniej dozie wysiłku osiągną sukces w prowadzonym działaniu, co jest znaczącym elementem składowym poczucia własnej skuteczności. 60 respondentów (88,3%) zaczyna redakcję tekstu od szczegółowej analizy polecenia, a zatem podchodzi do trudnego zadania w sposób celowy i strategiczny. Nieco niższe, ale jednak nadal mieszczące się w przedziale przeciętnym/średnio-wysokim, są kwestie dotyczące zarządzania emocjami, które okazuje się subiektywnie niewystarczające dla grupy 26 osób (38,2%) oraz, co bardzo ważne, świadomość elementów do poprawy, które są niejasne dla 23 osób (33,8%). Zastanawia także brak planowania, do którego przyznaje się dość liczna grupa respondentów (40 osób, 58,8%) oraz odnoszenie pisania głównie do wymagań egzaminacyjnych, a nie do ważnej w życiu codziennym zawodowym i osobistym umiejętności językowej (38 osób, 55,9%).

4.2. Poczucie własnej skuteczności w zakresie wypowiedzi pisemnej w pozostałych badanych językach

W pozostałych grupach językowych (N = 26) rozkład kwestionariusza wygląda następująco⁹:

Tabela 3. Poczucie własnej skuteczności w redagowaniu wypowiedzi pisemnej uczących się innych języków obcych

Grupa: języki: francuski, niemiecki, rosyjski, japoński N = 26	TAK	NIE
1. Jestem przekonany/a, że pisanie w j.o jest ważną umiejętnością w ogólnej znajomości j.o.	25 96,1%	1 3,9%
2. Mam pozytywny stosunek do pisania w j.o.	24 92,3%	2 7,7%
3. Zadania z pisania, które realizuję na kursie, uważam za ciekawe.	20 77%	6 23%
4. Zadania z pisania, które realizuję na kursie uważam za przydatne dla moich dalszych planów osobistych lub zawodowych.	20 77%	6 23%

⁹ Niektóre wyniki nie sumują się do 100% ze względu na podwójne wybory odpowiedzi respondentów.

5. Pisanie zaczynam zwykle od szczegółowej analizy polecenia.	21 81%	5 19%
6. Chętnie zabieram się do pisania, ponieważ wiem, że sobie z tym zadaniem dobrze poradzę.	14 59%	13 50%
7. Pisanie zawsze poprzedzam ułożeniem planu.	9 35%	18 69%
8. Jestem przekonany, że posiadam – lub wiem, gdzie szukać – odpowiednie do zadania środki językowe (np. słownictwo, struktury grammatyczne)	22 85%	4 15%
9. Podczas pisania wykorzystuję różnego typu strategie (np. kontroluję ortografię, sprawdzam końcówki w odmianie czasowników, zapewniam spójność kolejnym paragrafom, porównuję teksty...).	18 69%	8 31%
10. Jestem przekonany/a, że przy odpowiedniej dozie wysiłku osiągnę dobry rezultat.	24 92%	2 8%
11. Wykorzystuję moje poprzednie doświadczenia w pisaniu w j.o. w bieżącej nauce (np. znam swoje mocne i słabe strony).	22 85%	5 19%
12. Umiem pokonywać trudności językowe, jeśli takowe napotykam w trakcie pisania (np. sposób wyrażenia jakiejś myśli, słownictwo...)	22 85%	4 15%
13. Umiem pokonywać trudności emocjonalne, jeśli takowe napotykam (brak motywacji, kwestia tematu, organizacji czasu, itp.).	21 81%	6 23%
14. Celem pisania w j.o. jest wyłącznie zaspokojenie wymagań egzaminacyjnych i zaliczeniowych.	7 27%	19 73%
15. Wiem, nad czym pracować, aby kolejny tekst był lepszy	23 88%	4 15%

W tej grupie, podobnie jak poprzednio, widać przeważający wysoki stopień poczucia własnej skuteczności, dotyczy to zwłaszcza pozytywnego stosunku do pisania oraz myślenia o pisaniu jako o ważnej umiejętności w nauce języka obcego (odpowiednio 24 osoby, 92,3%) i 25 osób, 96,2%). Z odpowiedzi przebija przekonanie, że włożony wysiłek przyniesie oczekiwany rezultat (24 osoby, 92%), a uczący się posiadają wystarczające zasoby do pokonywania trudności językowych (22 osoby, 85%) ponieważ mogą, na przykład, odwoływać się do poprzednich doświadczeń (22 osoby, 85%). Ta grupa badanych jest także świadoma tego, co należy poprawić, aby osiągnąć zauważalny postęp (23 osoby, 88%), a także w przeważającej większości (21 osób, 81%) umie sobie radzić z trudnymi emocjami. Podobnie jak badani z grupy języka angielskiego uczący się innych języków raczej nie korzystają ze strategii planowania (18 osób, 69%).

4.3. Analiza odpowiedzi otwartych w obu grupach językowych

W dalszej części kwestionariusza studenci byli proszeni o odpowiedź na cztery pytania otwarte:

- Jakie jest Pani/Pana subiektywne przekonanie o własnej skuteczności (rozumianej jako osiągnięcie satysfakcjonującego rezultatu) w pisaniu tekstów w języku obcego? Wysokie? Średnie? Niskie? Z czego to wynika?
- Jakie aktywności lub postawa nauczyciela na zajęciach mogłyby wzmacniać, jeśli potrzeba, Pani/Pana poczucie własnej skuteczności w pisaniu w języku obcego?
- Co jest niezbędnym warunkiem dla Pani/Pana do bycia wytrwałym i zaangażowanym w pisanie tekstów w języku obcym?
- Jaką rolę widzi Pani/Pan w możliwościach ChataGPT dla pisania w języku obcym?

Warto zasygnalizować kilka uwag, które zredagowali badani studenci w odpowiedziach na te pytania.

4.3.1. Jakie jest Pani/Pana subiektywne przekonanie o własnej skuteczności (rozumianej jako osiągnięcie satysfakcjonującego rezultatu) w pisaniu tekstów w j.o.? wysokie? średnie? niskie? Z czego to wynika?

Z odpowiedzi badanych wynika najczęściej wysokie lub raczej wysokie subiektywne poczucie własnej skuteczności w pisaniu w języku obcym. Studenci wiążą je z konkretnymi, widocznymi dla nich powodami, takimi jak:

- dobre oceny:
Ang17: *Moim zdaniem, mam wysoką skuteczność w pisaniu tekstów w językach obcych. To przekonanie wynika z dobrego oceniania moich tekstów przez nauczycieli i egzaminatorów.*
- codzienna praktyka
N19: *Ponieważ studiuje na lingwistyce stosowanej, miałem okazję napisać już wiele tekstów i dość pewnie czuję się w pisaniu.*
- aktywność zawodowa w języku obcym
Ang22: *...pracuje również po angielsku i posługuje się tym językiem na co dzień.*

Jeśli przyznają, że ich poczucie własnej skuteczności jest średnie lub niskie to wiążą ten stan przede wszystkim z brakami w zakresie:

- kompetencji językowej:
 - Ang19: *moja znajomość gramatyki w j. o. jest słaba*
 - Ang37: *Myślę, że są średnie i wynika to szczególnie z tego, że często mogę się demotywować brakami w słownictwie oraz lukami w gramatyce*
 - Fr4: *Średnie, muszę poprawić zakres słownictwa*
- niewystarczającym treningiem
 - N6: *Jestem w stanie wyrazić swoją opinię, ale często w okrężny sposób, korzystając z ograniczonego słownictwa. Trudno jest mi przypomnieć sobie poprawne zasady gramatyczne i zastosować je podczas pisania. W mojej opinii brakuje mi praktyki.*
- brakiem motywacji i chęci do pisania
 - Ang65: *brak motywacji do pisania dobrych wypowiedzi*
 - Ang68: *raczej nie lubię pisać wolę mówić i to mi się bardziej przydaje).*

Jedna z wypowiedzi zwraca uwagę pogłębioną autoanalizą swojej sytuacji: (...)

mam dysleksję i czuję się czasami, jak gdyby nieważne, ile czasu włożę w kontrolę tekstu, i tak nie znajdę żadnych błędów, mimo że tam są. Staram się zazwyczaj używać w tekstach egzaminacyjnych formuł, które wiem, że są poprawne (po prostu nauczyłam się ich na pamięć) ale to powoduje, że moje teksty są sztywne i nieciekawe. Dlatego mam ogólny niski poziom motywacji do pisania czegokolwiek w językach obcych, bo w przeciwieństwie do czytania lub mówienia nie sprawia mi to żadnej przyjemności – jedynie stresuje (N7).

4.3.2. Jakie aktywności lub postawa nauczyciela na zajęciach mogłyby wzmacniać, jeśli potrzeba, Pani/Pana poczucie własnej skuteczności w pisaniu w języku obcym?

Odnośnie do tego pytania studenci zaskakująco często stosowali pewien unik pisząc po prostu „nie wiem”:

Ang.19: *Nie mam pojęcia, nie znam żadnego dobrego sposobu na zachęcenie do pisania.*

lub po prostu postulując konieczność częstego pisania w myśl zasady „praktyka czyni mistrza”. Często również pojawiał się głos związany z dobroczynnym wpływem informacji zwrotnej, której nie zawsze doświadczają:

- Ang58: *Feedback dotyczący dobrych i słabych stron mojej pracy pisemnej.*
- Fr6: *Pisanie nie na ocenę, tylko po to, by mieć informację zwrotną o błędach, mocnych i słabych stronach.*
- R6: *Aktywny feedback, czyli umiejętność zdiagnozowania problemów, powtarzających się w pisaniu tekstów, jak np. komentarze cd. naturalności (bądź nienaturalności) użytych środków stylistycznych, objaśnienie efektywnie formalności tekstu (czy jest on oficjalny, czy raczej ma wydźwięk kolokwialny).*

Powtarza się także postulat pisania na „ciekawe tematy”, trudno jednak rozwinąć tę myśl ze względu na różne rozumienie tzw. „ciekawego” tematu. Pojawiły się ponadto głosy o wspólnym sprawdzaniu prac oraz o bardziej urozmaiconych formach tekstu niż tylko te, których wymaga końcowy egzamin:

- Ang60: *Może jakieś bardziej kreatywne i zaskakujące zadania niż powtarzanie w kółko formatów pojawiających się na egzaminach, ale rozumiem, że celem zajęć jest przede wszystkim przygotowanie do egzaminów.*
- R6: *(...) student uczy się absolutnie nieintuicyjnych, a co więcej, niepotrzebnych form tekstu, jak esej, czy listy. Jeśli chodzi o nieprzydatne formy egzaminacyjne – radzę sobie z nimi świetnie! Nie mogę z przykrością tego samego stwierdzić o rozmowie z rówieśnikiem w czasie rzeczywistym w ramach komunikatorów internetowych).*

4.3.3. Co jest niezbędnym warunkiem dla Pani/Pana do bycia wytrwałym i zaangażowanym w pisanie tekstów w j.o.?

W utrzymaniu postawy wytrwałości i zaangażowania w proces pisania, jak zgodnie podkreślają respondenci, pomagają:

- ciekawy temat (24 wskazania):
Ang51: *Bardzo ważne są dla mnie tematy prac pisemnych – lubię pisać na temat konkretnych rzeczy i jeśli temat mnie nie interesuje, moja motywacja do pisania spada),*
- jasne kryteria oceny, odpowiedni feedback, motywacja, czas (nie za krótki), poczucie sensu wykonywanej pracy

R6: Świadomość tego, że robi się coś tylko po to, żeby zdać test, nie jest motywujące.

Ang44: Muszę znać cel/powód pisania tekstu.

Nie brak odpowiedzi mówiących po prostu o presji czasu (deadline'y, przymus) lub obowiązku formalnym:

N7: Chyba świadomość, że jest to zło konieczne.

Dla niektórych ważnym warunkiem ich zaangażowania w proces pisania jest systematyczność i regularność tego typu zadań.

4.3.4. Jaką rolę widzi Pani/Pan w możliwościach ChataGPT dla pisania w j.o.?

Trudno jednoznacznie określić rolę, jaką badani przypisują sztucznej inteligencji w postaci ChataGPT w procesie pisania w języku obcym. Wbrew obiegowym poglądom, że wszyscy uczący się na studiach masowo korzystają z „usług” AI, respondenci w naszym badaniu mają zróżnicowaną skalę odpowiedzi od „nie wiem, nie korzystam”:

Ang57: Nie do końca wiem co to jest) do „ogromną [rolę]”

Ang65: ... chatGPT jest w stanie napisać każdą wypowiedź w parę sekund.

Do tego dochodzą sarkastyczne w tonie – to komentarz odautorski

– wypowiedzi:

Ang15 Tym co nie potrafią to się poprawi.

Wyraźnie jednak widać ostrożność w bezkrytycznym podejściu do możliwości AI i nieufność co do tego, jaka jest jakość tak wygenerowanych prac:

Ang36 Algorytm nie jest w stanie zastąpić ludzkich zdolności pi-sarskich

Ang63 Zależy czego się wymaga od tekstu- jeśli zwykłego zaliczenia to ChatGPT ma potencjał, jeśli tekst ma mieć polot, to AI nie ma żadnego potencjału

Fr1 Teksty w j.o. pisane przez chat gpt często zawierają rażą-ce błędy, a informacje do których są odwołania w tekście, są często zmyślone przez chat, nie są oparte na prawdzi-wych informacjach.

Warto zwrócić uwagę na głosy, które widzą w nim kolejne narzędzie, bardziej złożone, ale wciąż tylko narzędzie, do samokontroli gramatycznej,

leksykalnej, ewentualnej pomocy w poszukiwaniu źródeł tematycznych czy weryfikacji językowej napisanych treści. Część respondentów wykorzystuje ten szeroki wachlarz możliwości korektorskich ChataPGT, wyraźnie oddzielając je od twórczego procesu myślowego.

5. Wnioski

Prowadzona tu refleksja miała na celu przypomnienie edukacyjnego potencjału pojęcia poczucia własnej skuteczności wywodzącego się z teorii społecznego uczenia się Bandury. Poczucie własnej skuteczności należy do jednego z silnych predyktorów sukcesu, ponieważ jego wysoki poziom skutkuje wyborem zachowań, które są pożądane w danej sytuacji: zaangażowaniem, wytrwałością, niezrażaniem się porażkami, wyborem ambitnych celów. Termin ten został umocowany w kontekście redagowania wypowiedzi pisemnej w języku obcym na wyższych poziomach biegłości językowej jako ważnej umiejętności uczących się, zwłaszcza w grupie osób należących do tzw. „wyłaniającej się dorosłości”.

Prowadzone badanie kwestionariuszowe objęło 94 osoby uczące się języka obcego na zajęciach lektoratowych w Uniwersytecie Warszawskim w roku 2022/2023 i potwierdziło, że studentów cechuje wysoki stopień poczucia własnej skuteczności w zakresie wypowiedzi pisemnej. W odpowiedziach na pytania zamknięte kwestionariusza widoczne było ogólnie silne przekonanie o znaczącej roli umiejętności pisania w języku obcym, pozytywnym nastawieniu do tego działania i dobrej ocenie posiadanych kompetencji językowych i dyskursywnych. Nieco mniej pozytywnie postrzegane były kwestie związane z uzyskiwaniem wzmacniającej informacji zwrotnej, planowaniem kolejnych etapów rozwoju, umiejętnością planowania oraz zarządzaniem emocjami. Analiza odpowiedzi z pytań otwartych kwestionariusza pokazała natomiast, że respondenci wysoko oceniają działania wykładowców w rozwijaniu umiejętności pisania, wskazują na potrzebę doskonalenia samoregulacji oraz lepszego dostosowania form prac pisemnych do potrzeb współczesnego świata. Nie przeceniają też roli sztucznej inteligencji, upatrując w niej raczej źródła możliwości korektorskich i weryfikujących niż twórczych.

Odnosząc głosy studentów do wskazanych uprzednio źródeł wspierania poczucia własnej skuteczności, warto wskazać kilka sugestii dydaktycznych do rozważenia przez prowadzących zajęcia z wypowiedzi pisemnej. Są to:

- zapewnienie uczącym się „doświadczenia sukcesu” tak, aby mieli na czym budować mocniejsze poczucie własnej skuteczności;
- udzielanie wyważonej, opartej na kryteriach informacji zwrotnej wraz ze wsparciem emocjonalnym;

- włączenie uczących się w proces negocjowania tematów czy form produkowanych tekstów, nie ograniczanie się wyłącznie do formuł egzaminacyjnych;
- wspólne rozpoznawanie mocnych i słabych stron sztucznej inteligencji w tym kontekście;
- modelowanie pracy nad pisaniem np. poprzez pokazanie roli planu;
- wzmacnianie świadomości na temat pisania jako ważnej kompetencji życia zawodowego i codziennego, a nie tylko obowiązku egzaminacyjnego;
- jasne wskazywanie, jaki jest kolejny krok na drodze osiągnięcia lepszej biegłości w redakcji tekstu obcojęzycznego.

Podkreślić należy eksploracyjny charakter badania, które objęło niewielką liczbę osób, stąd wnioski z niego płynące nie mają charakteru uogólnionego i dotyczą wyłącznie badanych grup studentów. Badania diagnostyczne poczucia własnej skuteczności w pisaniu – choć nie tylko – w języku obcym mogą stać się cennym źródłem informacji dla akademickich działań dydaktycznych i lepszego rozpoznania potrzeb ich odbiorców.

Bibliografia

- Arnett J.J. (2000), *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. „American Psychologist”, nr 55(5), s. 469–480.
- Bandura A. (1977), *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavior change*. „Psychological Review”, nr 84/2, s.191–215.
- Bandura A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1994), *Self-efficacy* (w:) V.S. Ramachaudran (red.), „Encyclopedia of human behavior” nr 4, s. 71–81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013), *Test poczucia skuteczności. Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Graham S. (2022), *Self-efficacy and language learning – what it is and what it isn't*. „The Language Learning Journal”, nr 50(2), s. 186–207, DOI:10.1080/09571736.2022.2045679 [DW 12.05.2023].
- Juczyński Z. (2000), *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica”, 4, s. 11–23.
- Klassen R.M., Tze V.M.C., Betts S.M., Gordon K.A. (2011), *Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?*. „Educational

- Psychology Review”, nr 23, s. 21–43. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9141-8> [DW 12.06.2023].
- Łukasik I.M. (2013), *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mills N., Pajares F., Herron C. (2006), *A re-evaluation if the role of anxiety: self-efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency*. „Foreign Language Annals” nr 39 (2), s. 273–292.
- Mills N., Pajares F., Herron C. (2007), *Self-efficacy of college intermediate French students: relation to achievement and motivation*. „Language Learning” nr 57 (3), s. 417–442.
- Oleś P.K. (2005), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciężkość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pajares F. (1996), *Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings*. „American Educational Research Association” nr 66(4), s. 543–578.
- Raofi S., Tan B.H., Chan S.H. (2012). *Self-efficacy in second/foreign language learning contexts*. „English Language Teaching” 5, nr 11, s. 60–73. DOI:10.5539/elt.v5n11p60. [DW 12.05.2023].
- Sarzyńska-Mazurek E. (2019), *Poczucie własnej skuteczności osób u progu dorosłości*. „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 4, s. 19–28.
- Valls M., Bonvin P. (2015), *Auto-efficacité des enseignants: quels outils d'évaluation utiliser?*. „Mesure et évaluation en éducation”, nr 38(3), s. 1–47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar> [DW 20.06.2023].
- Wyatt M. (2018), *Language Teachers' Self-efficacy Beliefs: A Review of the Literature (2005–2016)*. „Australian Journal of Teacher Education”, nr 43, 4, s.92–120.
- Woodrow L.J. (2006), *A model of adaptive language learning*. „Modern Language Journal” nr 90 (3), s. 297–319.
- Woodrow L.J. (2011), *College English writing affect: Self-efficacy and anxiety*. „System”, nr 39, s. 510–522.

Received: 01.10.2023

Revised: 11.03.2024

Joanna Nijakowska

University of Warsaw

<https://orcid.org/0000-0003-0776-9448>

j.nijakowska@uw.edu.pl

Ewa Guz

University of Warsaw

<https://orcid.org/0009-0004-8126-3167>

e.guz@uw.edu.pl

Inclusion and Accessibility in Teacher Education

The paper focuses on counteracting discrimination and exclusion in language teacher education by course design which is supportive and inclusive for all students. It also stresses the role of appropriate teacher training in boosting teachers' sense of preparedness, self-efficacy beliefs and favourable attitudes towards inclusion and accessibility in language education. It promotes inclusive pedagogy (Florian, Black-Hawkins, 2011; Black-Hawkins, Florian, 2012; Florian, Spratt, 2013) and Universal Design for Learning (UDL) (Meyer, Rose, Gordon, 2014; CAST, 2018; Torres, Rao, 2019; Novak, 2022) which allow avoiding stigmatisation and marginalisation of students with diverse needs. The paper uses the SCALED course, developed both for initial teacher education (ITE) and continuing professional development (CPD) of language teachers, as an example of good practice. It provides exemplary solutions which promote effective inclusion by increasing accessibility for students with various needs (including special needs and disabilities) through the universal design the course. The paper presents examples of universal design in relation to the course elements such as the goals, structure, tasks, content, materials, ways of providing feedback and conducting assessment.



Keywords: teacher training, inclusive education, accessibility, Universal Design for Learning

Słowa kluczowe: kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, edukacja włączająca, dostępność, uniwersalne projektowanie w edukacji

1. Introduction

The presence, participation, attainment, and accomplishments of students in language classrooms can be enhanced through teaching methods characterised by a focus on students (student-centeredness) and social fairness (UNESCO, 2017; OECD, 2020). To effectively support students' learning in inclusive classrooms, it is important to acknowledge the differences and significant variations among language learners. It is critical to understand that individuals have unique learning preferences and that a learner's abilities may vary depending on the situation. Learning is a dynamic interplay between the individual and their surroundings or circumstances and the perceived abilities or disabilities of a learner can be significantly shaped by the environment or context in which the learning happens. Thus, when we consider the process of learning, we must also consider the environment or context in which that learning occurs. Different learners may require diverse approaches and support systems to access the same benefits provided by the learning environment. An illustration of a successful approach in this regard is the Universal Design for Learning (UDL). UDL is an inclusive educational framework that instructs educators on how to design educational objectives, strategies, materials, and assessments that can enhance and optimise the learning experience for a wide spectrum of learners by being adaptable to the specific needs of each learner (Novak, 2022).

Embracing diversity within classrooms, while striving for inclusive and fair high-quality education remains both a global objective and a significant hurdle, as outlined in the United Nations' Sustainable Development Goals, specifically Goal 4 of the Global Education 2030 Agenda (UNESCO, 2016). Language teacher education should tackle all forms of exclusion and marginalisation. This encompasses addressing disparities in presence, accessibility, participation, and educational attainment that persist among students (UNESCO, 2017), often resulting from employing the one-size-fits-all approach which does not respect diverse student needs and capabilities. To deliver top-notch support for all students, including those who are most vulnerable, recognising and honouring unique attributes and varying needs of students while designing curricula, syllabuses, materials, methods, and

assessments is indispensable. Achieving this can indeed present challenges for educators.

While educational laws require the inclusion of all learners in regular classrooms, with particular attention given to those with special educational needs (SEN), pre-service and in-service teacher training programmes do not seem to place sufficient emphasis on these issues. As a result, language teachers may receive little explicit instruction regarding inclusive instructional practices, universal design or student diverse and special educational needs (Cimermanová, 2017; Lu, Jiang, Huang, 2022). Research findings indicate that language teachers lack the necessary knowledge and skills to teach students with special educational needs (Nijakowska, 2014; Russak, 2016). Teachers admit they lack training and professional development opportunities in this area and are eager and willing to join training to grow skills and gain knowledge to be better prepared for inclusion (Russak, 2016; Nijakowska, Tsagari, Spanoudis, 2018; Lu, Jiang, Huang, 2022). In response to these needs the SCALED course was designed (Nijakowska, Tsagari, Guz, 2023).

The paper discusses the concepts of teacher preparedness for inclusion (with emphasis on the importance of adequate training) and UDL. It then presents the SCALED course, designed for foreign language teacher training as part of the SCALED project¹. To demonstrate the practical applications of inclusive pedagogy and UDL, the paper includes exemplary solutions used in the SCALED course.

2. Teacher preparedness for inclusion

The preparedness of language teachers for inclusion plays a crucial role in shaping their inclusive teaching methods and how they address the diverse and special needs of their students in regular classrooms. The concept of teacher preparedness for inclusion comprises several components such as teacher knowledge, self-efficacy beliefs, and their overall attitude towards inclusion (Nijakowska, Tsagari, Spanoudis, 2018, 2020; Nijakowska, 2019; 2022a).

Teachers' self-efficacy beliefs refer to teachers' perceptions and evaluations of their readiness to deliver inclusive instruction to ensure that all learners have access, participate, and succeed (Tschannen-Moran, Woolfolk

¹ The SCALED project benefited from a EUR 100,266 grant from Iceland, Liechtenstein and Norway through EEA Grants. The aim of the SCALED project was to create an online course preparing teachers for inclusive teaching, universal design for learning, and increasing accessibility in language education for all learners, especially those with special educational needs.

Hoy, 2001, 2007). Self-efficacy beliefs wield significant influence as they, along with teachers' attitudes and concerns relating to inclusion, can impact on and shape teachers' actual teaching practices and instructional methods in the classroom. Educators who possess a strong sense of self-efficacy display greater readiness to accommodate diverse learners, employ inclusive instructional techniques, exhibit increased dedication and adaptability when confronted with classroom challenges relating to the inclusion of students with diverse and special needs, and demonstrate significantly lower degrees of concerns and worries about inclusion (Ozder, 2011; Achurra, Villardón, 2012; Sharma, Sokal, 2016). Teachers' feelings of self-efficacy correlate with teacher knowledge. Greater pedagogical and content knowledge is linked to more favourable beliefs about teaching practices (Wray, Sharma, Subban, 2022).

Educators who possess expertise in inclusive teaching methods embracing varied and special educational needs and who have received effective training in implementing these approaches can ensure and facilitate the participation of all students in inclusive classroom settings. Consequently, the importance of suitable teacher training cannot be overstated when it comes to preparing teachers for inclusive education, as underscored by numerous research findings (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Coady, Harper, de Jong, 2016; Robinson, 2017).

Crucially, research findings affirm the effectiveness of teacher training programmes in enhancing and reshaping teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusion, both in general education and in the context of English as a Foreign Language (EFL) (Sharma, Sokal, 2015; Sharma, Nuttal, 2016; Kormos, Nijakowska, 2017, Nijakowska, 2022b, 2022c). Teachers who have undergone high-quality training in inclusive education and have had positive social interactions and teaching experiences with students who have diverse and special needs tend to exhibit more favourable attitudes towards inclusion than their colleagues (Avramidis, Norwich, 2002). Guo et al. (2012) emphasise that teacher self-efficacy influences the self-efficacy beliefs of students and their academic performance.

Also, teacher concerns related to exercising inclusion for all students and employing inclusive instructional practices can be mitigated by increasing positive self-efficacy beliefs and attitudes, as well as by boosting knowledge and skills linked to inclusion (Sharma et al., 2006; Sharma, Forlin, Loreman, 2008; Kormos, Nijakowska, 2017). Avramidis and Norwich (2002) stress the importance of school support services (e.g., availability of resources, equipment, specialist help) in diminishing teachers' concerns about their ability to implement inclusive teaching.

Teacher training on inclusion is powerful in that it can shape and boost the building blocks of teacher preparedness for inclusion, which include teacher knowledge about effective inclusive instructional practices, self-efficacy beliefs and attitudes to inclusion. Adequate training can also minimise concerns teachers may have about implementing inclusion in language classrooms (Kormos, Nijakowska, 2017). Foreign language teacher training holds significant promise in equipping both prospective and current educators with the skills and knowledge necessary to address barriers to inclusion (for instance, failing teaching approaches, or inaccessible teaching materials and environments) and promote equity in language education. Effective teacher training can empower educators to successfully teach diverse groups of students by applying the principles of UDL to foreign language instruction, which, in turn, can help diminish the likelihood of students underachieving and being marginalised.

3. Universal Design for Learning (UDL)

Universal Design for Learning (UDL) is an educational framework that aims to make learning accessible to all students by providing multiple means of representation, engagement, and expression, and to assist teachers in considering diversity among learners. It is a concept that recognises that students have varying learning styles, abilities, and preferences, and it seeks to create flexible learning environments, methods, materials, and assessments to accommodate this diversity. UDL principles applied to curriculum and materials development can ensure that education is inclusive and effective for all learners.

The UDL framework comprises three core principles, nine guidelines, and a total of thirty-one specific checkpoints (see CAST, 2018, <https://udl-guidelines.cast.org/>). Each checkpoint is detailed to offer examples of specific practices for implementation and practical recommendations on how to ensure that all learners can access challenging learning opportunities and actively participate in lessons. These guidelines offer teachers suggestions to help them create optimal learning environments, with numerous pathways and options. The guidelines empower teachers with the freedom and autonomy to choose strategies and methods they consider essential for achieving lesson objectives (Meyer, Rose, Gordon, 2014; CAST, 2018). In classroom instruction and assessment, there is room for providing multiple choices and options for accessibility, guided by the principles of engagement, representation, action and expression.

Engagement means involving learners with the content by sparking their interest and curiosity, promoting persistence, enhancing motivation, and fostering self-management. This can be achieved in several ways, for instance, by providing students with options for how they can engage with the material, allowing them to choose activities, topics and resources that align with their interests and strengths. Another way to increase engagement and motivation is to use digital tools and materials, multimedia and assistive educational technologies which allow for customization to suit individual needs (Meyer, Rose, Gordon, 2014; CAST, 2018).

The principle of multiple means of representation is linked to adapting how information is presented in order to accommodate varying needs, learning styles, and interests. This can be operationalised as providing information in multiple modalities or formats, such as text, audio, video, and graphics, to accommodate different learning styles and preferences. Utilising visual aids, diagrams, and illustrations, as well as presenting content at varying levels of difficulty to cater to learners with different abilities and prior knowledge, can enhance understanding for all students (Meyer, Rose, Gordon, 2014; CAST, 2018).

The principle of multiple means of action and expression relates to allowing learners to showcase their knowledge and learning in diverse ways, for example, by permitting students to demonstrate their understanding through varied assessment formats and methods, such as written essays, oral presentations, videos, or creative projects. This principle can also be realised by creating opportunities for students to collaborate with peers (pair work and group work, or projects), and by offering assistive technologies and resources to help students express themselves effectively, especially those with disabilities (Meyer, Rose, Gordon, 2014; CAST, 2018).

In the context of UDL, teachers play a crucial role in identifying and eliminating existing barriers to learning. Their responsibility lies in crafting learning environments and contexts that grant all learners the freedom to choose how they understand new information, display their knowledge and abilities, and sustain their motivation to learn. Consequently, for the effective universal design of lessons, teachers must provide for multiple ways of presenting information, acting and expressing oneself, as well as for fostering engagement. Teachers should proactively address anticipated diversity and potential challenges, taking pre-emptive measures to structure their lessons in a manner that prevents learner difficulties and marginalisation (Meyer, Rose, Gordon, 2014; CAST, 2018).

3.1. Research on theory and practical applications of UDL

Research on theory and practical applications of UDL at all levels of education, including higher education, is growing (Cumming, Rose, 2022). Studies have indicated that educators who incorporate UDL in their classrooms successfully respond to learner diversity by proactively addressing students' needs and minimising barriers to learning. In this way academic failure and loss of engagement and motivation to learn can be prevented (Rao, Meo, 2016; Griful-Freixenet et al., 2020; Mackey et al., 2023). Research findings indicate high student and teacher satisfaction with the use of UDL in classroom settings (Black, Weinberg, Brodwin, 2015; Cumming, Rose, 2022). However, teachers who lack sufficient training or familiarity with students with special needs and disabilities tend to underestimate the value of UDL (Black, Weinberg, Brodwin, 2014; Cumming, Rose, 2022). Thus, the role of training cannot be overrated.

Lambert et al. (2023) investigated how teachers' conceptualisations of UDL, their beliefs, attitudes and instructional practices changed due to their participation in a professional development course. They found that the training triggered a shift from perceiving UDL as an inflexible framework, a set of rigid guidelines and checkpoints towards an active design process and a "way of thinking". Participants questioned their own "deficit" thinking about students with special needs and disabilities, highlighted the importance of building relationships with students, and being more empathetic and responsive to their needs. In their systematic review of studies Rusconi and Squillaci (2023) confirmed the effectiveness of UDL training in developing teachers' competencies in an inclusive context by relating them to the Profile of the Inclusive Teacher (PIT) (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). The findings from the research indicate that providing UDL training to educators enhances teaching practices by promoting increased adoption of the UDL framework and positively influences teachers' perceptions regarding their UDL knowledge, its application in the classroom, and its perceived effectiveness (Rusconi, Squillaci, 2023).

4. The SCALED course

The SCALED course addresses the needs of both the academic and school communities, and it is structured to be integrated into both the initial training and ongoing professional development of teachers. This training is specifically tailored for educators involved in foreign language instruction (FL) and language-based educational approaches such as Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English Medium Instruction (EMI). The course empowers

teachers with the necessary resources to remove obstacles and inclusively engage as many students as possible in language and language-based education.

The SCALED course aligns with current developments in teacher education concerning its format, methodology and pedagogical strategies. Its teaching methods are consistent with the principles of inclusive pedagogy and universal design. The course promotes an inclusive teaching approach to provide fair and equitable support to all learners and expand access for everyone, rather than creating specialised provisions for a few (Florian, Spratt, 2013). This approach acknowledges and accommodates individual learner differences, while striving to avoid singling out certain students or excluding them from the mainstream educational process (Black-Hawkins, Florian, 2012; Florian, 2014). Instead of offering distinct supports for selected students, the course offers options and choices that are accessible to all students in the class (Meyer, Rose, Gordon, 2014; CAST, 2018; Torres, Rao, 2019; Novak, 2022). The course uses the task-based approach (Samuda, Bygate, 2008) and incorporates the model of the teacher as a reflective practitioner (Wallace, 1991; Tanner, Green, 1998) in developing teacher knowledge and skills in inclusive, equitable and accessible language education. The teacher reflection embodied in the course is crucial to inclusive teaching (Minott, 2019).

The course comprises ten modules that address various critical aspects essential for successful inclusion in language education, all interconnected by the central theme of accessibility. The course modules cover the following issues: inclusion and accessibility; UDL; instructional accommodations; accessible language assessment; accessible digital learning materials (documents, multimedia) and online learning platforms; making language education accessible to students with ADHD, autism, and dyslexia, to visually impaired and blind students, as well as to students with diverse language and cultural background.

The SCALED course is intentionally designed to provide instructors and participants with a high degree of flexibility. Each module offers a range of mandatory and optional tasks, including multiple steps within tasks, as well as supplementary resources. This flexibility allows the course to be completed over a period ranging from one to two semesters/terms. The course is crafted in a way that allows both learners and instructors to select activities and tailor their learning pathway to align with their individual requirements and the specific learning/course objectives they aim to achieve. The SCALED course is available on an open license and can be accessed in both book/file format² and online course format³ for distance learning.

² <https://scaled.uw.edu.pl/output-2/>

³ <https://scaled.uw.edu.pl/output-3/>

5. Increasing course accessibility through Universal Design for Learning: Practical applications

The goal of this part of the paper is to demonstrate ways of increasing course accessibility through Universal Design for Learning using the SCALED course as an example.

As emphasised in the first part of this paper, by its definition, UDL is conceived as an educational framework which offers guidance to educators in course planning, design and implementation. One fundamental feature of UDL-based course design is planning with all students in mind by offering a maximum number of options with regard to the mode and format of content presentation, response delivery and feedback provision.

This principle is based on the premise that, in this day and age, any course which takes accessibility issues on board and attempts to accommodate the needs of diverse and specific learners, uses digitised content which can be accessed in an online environment but can be also used in traditional classroom face-to-face teaching. This principle is embodied in the design of the SCALED course. Printable SCALED course module files feature links and/or QR codes which grant easy and fast access to digitised course resources for course users on their mobile devices.

The most common digital environment for hosting educational courses are e-learning platforms, also known as Learning Management Systems (LMS), which by design support UDL. Online learning platforms allow for the digitisation of the learning/teaching process by the use of digital tools, materials, multimedia and assistive educational technology. The SCALED course is an example of such an online course intended both for self-study and classroom use, hosted at the e-learning platform of the University of Warsaw.

Considering the practical dimension of course design, the first and foremost step in course and syllabus planning is the recognition of a universal structure which underpins virtually every course and consists of the following core elements/areas:

1. goals/objectives and structure/syllabus,
2. content and materials,
3. feedback and assessment.

In order to design any course, these three areas need to be considered and carefully planned in strict accordance with the principles, guidelines and checkpoints of UDL (see section 3). The next three sections will focus on these three areas respectively.

5.1. Course structure, syllabus and goals

When it comes to goal setting and syllabus design, the implementation of UDL requires that course content is useful to students with diverse abilities, backgrounds, interests, technology skills, and other varied characteristics. Therefore, the course syllabus should be easy to follow and understand and the course structure should be consistent throughout. Information about content and structure should be presented perceptibly (in terms of colour and contrast) and in a logical order. This can be achieved by using text-based format with alternate text for non-decorative images, structuring headings, implementing multiple navigation options and making sure the document is accessible to individuals using assistive technologies.

The SCALED online course serves as an example of the practical application of all of these principles. The course has been designed with many UDL characteristics in mind to offer maximum support to beginner course users in adapting to the new learning environment, navigating the course and accessing its content. Course structure and goals are clearly and consistently communicated to SCALED users throughout the opening page. The page is text-based and divided into clearly designated sections with clearly delineated headings, each focusing on specific aspects of the SCALED course design and goals: a welcome note with course description, general information about the course and tips for users and trainers. The list of course module titles is marked with a different colour and each of the modules can be easily accessed by clicking on the section name. The website features a side navigation panel which shows the users' current location on the website and allows them to orient themselves on the page at any time. The welcome note and course description are presented in multiple formats – as a text and as a video or audio recording.

When accessing a specific course module, the SCALED user is presented with the structure of the module, which is consistently followed throughout the course. In fact, all SCALED modules rigorously follow a fixed content organisation pattern throughout by including identical elements and headings, as follows:

- a welcome note,
- an introduction outlining the learning objectives set for the module,
- a list of tasks with titles signalling their content,
- a module summary and key points,
- a self-check quiz,
- a list of task resources and additional resources.

The course user is always guided in terms of course structure by multiple navigation options. The course follows a consistent and transparent structure at each level: the whole course, the modules, and the tasks. The information is presented mostly in the written mode; however, the core content elements of the course are available in other formats. The presentation of syllabus information and goals and objectives is clear and logically ordered. Each of the elements within the modules is easily accessible also with the use of assistive technology devices.

In summary, the overall design of the SCALED course in terms of its structure and goals has been created with one goal in mind: to create an easy-to-navigate multilevel content presentation format, which enables and supports user orientation in the course, facilitates access and, whenever possible, offers alternative modes of accessing content and delivering responses.

5.2. Accessible content and tasks

The content or subject matter of an educational course and the materials and tasks used to convey it constitute its key element. When it comes to course content, UDL recommends using multiple means of representation to maximise access, increase engagement and support understanding. It suggests learners should be offered a range of options which accommodate their individual needs and preferences. Providing opportunities for choice enhances learner agency and autonomy.

The authors of the SCALED course have adhered to UDL principles in this respect by offering alternative presentation formats for input content in all steps and tasks within course modules. First, all task instructions and module summaries are available both in text and audio format. Second, the majority of texts within modules include complementary video and audio recordings, and at the same time course video recordings are captioned. Such content presentation allows course users to choose their preferred formats in accordance with their specific and diverse needs. Additionally, when accessing audio and video content SCALED users are also presented with various customisation options for adjusting sound quality and language options which allow them, for example, to switch on/off captions, choose their preferred language, adjust the playback speed, etc.

To summarise, presenting content in multiple modes and formats is an inherent feature of the SCALED course. Importantly, whenever SCALED users are given alternatives, they are instructed explicitly about the available options and about ways of accessing them.

5.3. Feedback and assessment

An essential element of any course is eliciting responses from learners, providing feedback and administering assessment. To increase the accessibility of assessment procedures, UDL advocates the use of multiple modes of action and expression to allow learners to freely demonstrate what they have learned and engage with their classmates and instructors.

When it comes to feedback and assessment, the SCALED course has opted for incorporating multiple tools for assessment and self-assessment and a wide range of self-evaluation and self-reflection tools. For example, a variety of test question formats is used in self-check quizzes at the end of each SCALED module: a multiple-choice question with a visual prompt, a question assessing the level of agreement on a 5-point Likert scale and an open question with a long answer. Alternating question formats and using a variety of self-assessment tools and techniques supports learners at this crucial and sensitive stage of learning when they are expected to deliver answers and ultimately verify their knowledge and skills. It is important to add at this point that all SCALED quizzes come equipped with an inbuilt automated scoring feature which provides instant feedback to the test-taker by informing them about whether their answer was correct and the number of marks they scored.

It is also worth emphasising that the SCALED course places great importance on user-friendly and stress-free assessment. Therefore, all self-check end-of-the-module quizzes with automated scoring have been designed to allow for many test-taking attempts, making it possible for SCALED users to self-assess without unnecessary pressure and anxiety. To reduce the test-taking pressure even further, the time limits set for self-check quizzes are flexible and in fact allow participants to complete the quizzes without unnecessary time pressure. Finally, SCALED course test settings allow test-takers to access all test questions at all times, unlike many online tests which use sequential question arrangement that prevent the test-taker from over-viewing their answers once a question has been completed.

Self-reflection and self-evaluation constitute a major defining feature of the philosophy behind the SCALED course design. Self-reflection and self-evaluation are used in particular to allow SCALED users to assess to what degree their own prior beliefs and preconceptions have changed as a result of course participation. Common techniques which create opportunities for self-assessment used in the SCALED course include, for example, end-of-the-module reflection questions and self-checklists on reading comprehension. When performing self-assessment learners are also offered alternatives when it comes to their preferred response formats. This allows them to

choose ways of expressing themselves that they find the most comfortable at the sensitive feedback stage.

6. Conclusion

The paper has highlighted the relevance of the preparedness of teachers for inclusion, underlining the vital role of teacher training in shaping educators' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education. Teacher training emerges as a fundamental element in promoting equity in language education. Adequate training equips educators with the knowledge and skills required to appropriately address diverse student needs.

Inclusive pedagogy (Florian, Black-Hawkins, 2011; Black-Hawkins, Florian, 2012; Florian, Spratt, 2013) and UDL (Meyer, Rose, Gordon, 2014; CAST, 2018; Torres, Rao, 2019; Novak, 2022) can effectively mitigate discrimination, exclusion, and stigmatisation within language education. These approaches offer teachers a comprehensive framework to design courses, teaching methods, and materials that cater to a wide spectrum of students, including those with special needs and disabilities. It is worth noting that these approaches offer benefits not only to students with identified special needs, but also encompass those who encounter various barriers to learning, and those who do not. Choices and options are offered to all learners. Teachers can respond to the diverse needs of a much larger group of students than in the case of offering adjustments only to students with identified special needs, and create a safer, more supportive learning environment for all students. It is also important to note that, especially in the context of tertiary education, students may feel excluded if course content is hard for them to access due to its design, but also if they are treated differently to other students in the group due to the special learning adjustments they have been granted. Such adjustments may be associated with otherness and often, wrongly, may be linked to lower abilities. The incorporation of inclusive pedagogy and UDL into teacher education programmes can be instrumental in ensuring that educators are well-prepared to meet the varied needs of all their students. By embracing these principles and offering comprehensive training to educators, we can encourage them to create equitable, supportive, and accessible learning environments where all their students, regardless of individual and diverse needs, can thrive.

The second part of the paper looked at the practical applications of inclusive pedagogy within the context of the SCALED course, highlighting how it incorporated UDL-oriented elements. The SCALED course, designed for foreign language teacher training, and hosted on an e-learning

platform, serves as one recent example of an online course striving for accessibility. The design of the SCALED course conforms to UDL principles by prioritising offering multiple options to accommodate the diverse needs of learners. The course goals are clear, and the structure is consistent, ensuring that all users can easily understand and navigate the course. Furthermore, the SCALED course provides accessible content and tasks, offering various modes of representation, such as multimedia alternatives to text. Learners are encouraged to choose the format that best suits their individual preferences, enhancing their engagement and autonomy. The assessment process within the SCALED course also adheres to UDL principles by offering multiple tools for assessment and self-assessment. The flexibility in time limits, instant feedback, and the ability to access all test questions contribute to a stress-free assessment experience for learners. Finally, the course emphasises self-reflection and self-evaluation as a means to determine possible changes in beliefs and preconceptions, further promoting inclusive and reflective learning.

Beyond the practicalities of the SCALED course, this paper has aimed to emphasise the significance of inclusion and accessibility in language teacher education. The role of teacher trainers in recognising the diverse needs and capabilities of students/teacher trainees and in fostering inclusive learning environments at a tertiary level of education and in CPD is critical in shaping future and in-service teachers' own learning experiences and beliefs about effective teaching methods, which in turn influence their instructional choices in their classrooms.

References

- Achurra C., Villardón L. (2012), *Teacher' self-efficacy and student learning*. "The European Journal of Social & Behavioural Sciences", 2(2), pp. 366–383.
- Avramidis E., Norwich B. (2002), *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*. "European Journal of Special Needs Education", 17, pp. 129–147.
- Black R.D., Weinberg L.A., Brodwin M.G. (2014). *Universal Design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education*. "Exceptionality Education International", 24(1), pp. 48–64.
- Black R.D., Weinberg L.A., Brodwin M.G. (2015). *Universal design for learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education*. "Exceptionality Education International", 25(2), pp. 1–16.
- Black-Hawkins K., Florian L. (2012), *Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice*. "Teachers and Teaching", 18(5), pp. 567–584.

- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines* version 2.2. Online: <https://udlguidelines.cast.org/> [accessed 10.09.2023].
- Cimermanová I. (2017), *English language pre-service and in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards integration of students with learning difficulties*. "Journal of Language and Cultural Education", 5(1), pp. 20–38.
- Coady M.R., Harper C., de Jong E.J. (2016), *Aiming for equity: Preparing mainstream teachers for inclusion or inclusive classrooms?* "TESOL Quarterly", 50(2), pp. 340–368.
- Cumming T.M., Rose M.C. (2022). *Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature*. "The Australian Educational Researcher", 49, pp. 1025–1043.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Online: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> [accessed 10.09.2023].
- Florian L. (2014), *What counts as evidence of inclusive education?* "European Journal of Special Needs Education", 29(3), pp. 286–294.
- Florian L., Black-Hawkins K. (2011), *Exploring inclusive pedagogy*. "British Educational Research Journal", 37(5), pp. 813–828.
- Florian, L., Spratt, J. (2013), *Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice*. "European Journal of Special Needs Education", 28, pp. 119–135.
- Griful-Freixenet J., Struyven K., Vantieghem W., Gheysens E. (2020). *Exploring the inter-relationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review*. "Educational Research Review", 29, pp. 1–23.
- Guo Y., Connor C.M., Yang Y., Roehrig A.D., Morrison F.J. (2012), *The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes*. "The Elementary School Journal", 113(1), pp. 3–24.
- Kormos J., Nijakowska J. (2017), *Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a Massive Open Online Learning Course*. "Teaching and Teacher Education", 68, pp. 30–41.
- Lambert R., McNiff A., Schuck R., Imm K., Zimmerman S. (2023). *"UDL is a way of thinking"; theorizing UDL teacher knowledge, beliefs, and practices*. "Frontiers in Education", 8, 1145293.
- Lu J., Jiang H., Huang Y. (2022), *Inclusive EFL teaching for young students with special needs: A case in China*. "Children", 9, p. 749.
- Mackey M., Takemae N., Foshay J., Montesano A. (2023). *Experience-based UDL applications: Overcoming barriers to learning*. "International Journal of Instruction", 16(3), pp. 1127–1146.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Minott M. (2019), *Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom: A literary investigation*. "British Journal of Special Education", 46(2), pp. 226–238.

- Nijakowska J. (2014), *Dyslexia in the European EFL teacher training context*, (in:) Pawlak M., Aronin L. (eds.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism*. Cham: Springer, pp. 129–154.
- Nijakowska J. (2019), *Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: A conceptual framework*. "European Journal of Special Needs Education", 34(2), pp. 189–203.
- Nijakowska J. (2022a), *Foreign language teacher training and preparedness to teach learners with dyslexia*, (in:) Cappelli G., Noccetti S. (eds.), *A linguistic approach to the study of dyslexia*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 321–337.
- Nijakowska J. (2022b), *Inclusive teaching practices with learners with dyslexia: Face-to-face training induced changes in foreign language teachers' self-efficacy beliefs, concerns and attitudes*. "CEPS Journal", 12(4), pp. 129–154.
- Nijakowska J. (2022c), *Foreign language trainee teachers' concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with learners with special educational needs: Training induced changes*. "Neofilolog", 58(2), pp. 161–178.
- Nijakowska J., Tsagari D., Guz E. (eds.) (2023), *SCALED Course – Increasing accessibility in language education*. SCALED project. Online: <https://scaled.uw.edu.pl/output-2/> [accessed 10.09.2023].
- Nijakowska J., Tsagari D., Spanoudis G. (2018), *English as a foreign language teacher training needs and perceived preparedness to include dyslexic learners: The case of Greece, Cyprus and Poland*. "Dyslexia", 24(4), pp. 357–379.
- Nijakowska J., Tsagari D., Spanoudis G. (2020), *Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", 10, pp. 779–805.
- Novak K. (2022), *UDL Now! A teacher's guide for applying Universal Design for Learning, third edition*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- OECD (2020), *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD Education Working Paper No. 227. OECD Publishing, Paris. Online: https://www.oecd-ilibrary.org/education/mapping-policy-approaches-and-practices-for-the-inclusion-of-students-with-special-education-needs_600fbad5-en [accessed 10.09.2023].
- Ozder H. (2011), *Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom*. "Australian Journal of Teacher Education", 36(5), Article 1.
- Rao K., Meo G. (2016). Using Universal Design for Learning to design standards-based lessons. "SAGE Open", pp. 1–12.
- Robinson D. (2017), *Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward*. "Teaching and Teacher Education", 61, pp. 164–178.
- Rusconi L., Squillaci M. (2023). *Effects of a Universal Design for Learning (UDL) training course on the development teachers' competences: A systematic review*. "Education Science", 13, 466.
- Russak S. (2016), *Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and*

- language policy requirements?* "International Journal of Inclusive Education", 20(11), pp. 1188–1203.
- Samuda V., Bygate M. (2008), *Tasks in second language learning*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- SCALED project. *About the project – Project SCALED*. Project SCALED. Online: <https://scaled.uw.edu.pl/> [accessed 10.09.2023].
- SCALED course – files. *Output 2 – Methodological guide – Project SCALED*. Project SCALED. Online: <https://scaled.uw.edu.pl/output-2/> [accessed 10.09.2023].
- SCALED course – online learning platform. *Output 3 – Online course – Project SCALED*. Project SCALED. Online: <https://scaled.uw.edu.pl/output-3/> [accessed 10.09.2023].
- Sharma U., Forlin C., Loreman T. (2008), *Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities*. "Disability and Society", 23(7), pp. 773–785.
- Sharma U., Forlin C., Loreman T., Earle T. (2006), *Pre-service teachers' attitudes, concerns, and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers*. "International Journal of Special Education", 21, pp. 80–93.
- Sharma U., Nuttal A. (2016), *The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion*. "Asia-Pacific Journal of Teacher Education", 44(2), pp. 142–155.
- Sharma U., Sokal L. (2015), *The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison*. "Journal of Research in Special Educational Needs", 15, pp. 276–284.
- Sharma U., Sokal L. (2016), *Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?* "Australasian Journal of Special Education", 40(1), pp. 21–38.
- Tanner R., Green C. (1998), *Tasks for teacher education: A reflective approach*. Harlow, UK: Addison Wesley Longman Publishing.
- Torres C., Rao K. (2019), *UDL for language learners*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001), *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. "Teaching and Teacher Education", 17, pp. 783–805.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2007), *The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers*. "Teaching and Teacher Education", 23, pp. 944–956.
- UNESCO (2016), *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> [accessed 10.09.2023].
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> [accessed 10.09.2023].
- Wallace M.J. (1991), *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wray E., Sharma U., Subban P. (2022), *Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review*. "Teaching and Teacher Education", 117, 103800.

Received: 04.10.2023

Revised: 11.03.2024

Hanka Błaszowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-1096-9021>

hanka.blaszowska@amu.edu.pl

***Język równościowy w nauczaniu DaF
na poziomie uniwersyteckim – postawy osób
uczących i studiujących wobec jego zastosowania
w praktyce dydaktycznej***

**Gender-fair language in teaching German as a foreign language at
university level: teachers' and students' attitudes toward its use
in teaching practice**

This paper focuses on gender-fair language and the attitudes of teachers and students of German as a foreign language (DaF) towards its use in university teaching. In the context of the survey study presented here, gender is understood as a construct that is manifested in specific, changing language use variants, such as in personal names. The surveyed teachers and students of applied linguistics at the University are current and future DaF linguists and educators, who, due to social changes, will be increasingly confronted with the issues under study in their professional lives. The aim of the study is, firstly, to determine whether gender-fair language is addressed in the DaF courses under study, if so, in what form and to what extent, and secondly, to record and describe the attitudes of the studied groups towards it, in order to raise awareness of this important phenomenon of contemporary German language use. Consequently, the conducted survey provides information about the presence of gender issues in DaF courses and the attitudes of the two groups towards gender-fair language. The



results of the study are discussed in terms of their contribution to the development of gender-sensitive didactics of German as a foreign and as a second language¹.

Keywords: gender-fair language, gendering, language change, German as a foreign language in higher education, gender-sensitive didactics, survey research

Słowa kluczowe: język równościowy, gendering, zmiany językowe, nauczanie języka niemieckiego jako języka obcego, dydaktyka wrażliwa na płeć, badanie sondażowe

1. Wprowadzenie: Język równościowy a nauczanie języka niemieckiego jako obcego

Język równościowy (JR) (niem. *gendergerechte Sprache*) to język niedyskryminujący ze względu na płeć, w którym stosuje się określone środki językowe dla uwidocznienia osób o różnych tożsamościach płciowych (gendering, niem. *gendern*)². Użycie JR odpowiada rozumieniu działań językowych jako elementu (re)produkcji struktur społecznych (Peuschel, Schmidt, 2022: 54). JR ogranicza zastosowanie form rodzaju męskiego w funkcji generycznej, preferując nazwy eksplicytne lub/i abstrahujące od płci. Krytycy JR odwołują się do rozdziału kategorii *Genus* (rodz. gram.) i *Sexus* (rodz. biol.) w języku niemieckim (JN), co uzasadnia ich zdaniem użycie uniwersalnego rodzaju męskiego w odniesieniu do obu płci (Eisenberg, 2020). Badania psycholingwistyczne dowodzą jednak, iż ze względu na stereotypy kulturowe związane z płcią męskie formy nazw zawodów sugerują zarówno w opinii kobiet, jak i mężczyzn płeć męską desygnatu, przez co kobiety nie czują się w pełni adresatkami tych określeń (Stahlberg, Sczesny, 2001; Irmen, Steiger, 2005).

Debata językowa na temat JR toczy się w Niemczech i w dyskursie publicznym, i naukowym. Liczne niemieckie urzędy, instytucje, uniwersytety

¹ W niemieckojęzycznych badaniach dydaktyki wrażliwej na płeć DaF (niemiecki jako język obcy) i DaZ (niemiecki jako drugi język) stanowią wspólny obszar (Freese, Völkel, 2022).

² Autorka stosuje termin JR za Chmurą-Rutkowską i Szpyrą-Kozłowską (2022: 11): „Język równościowy to inaczej język inkluzywny, włączający, niedyskryminujący ze względu na płeć, nieseksistowski, neutralny płciowo.”

W artykule uwzględniono ponadto rekomendacje dotyczące JR w dyskursie akademickim (Bańko i in., 2021), w tym stosowanie form żeńskich dla przeciwdziałania niewidoczności kobiet w języku, jednak bez konieczności ich użycia w każdym odniesieniu: „Wystarczy w jednym tekście zaznaczyć raz lub kilka razy, że odnosi się on do obu płci” (tamże: 2012: 10), a także użycie wyrażen opisowych, neutralnych płciowo obok form uniwersalnego rodzaju męskiego. Definicje *gendergerechte Sprache* i *gendern* zob. Duden online <https://www.duden.de> [DW 2.09.2023].

oraz media opracowują własne wytyczne językowe i stosują je w oficjalnych tekstach (Diewald, 2020: 8–11). Rekomendacje uczelni obejmują wyrażenia zarówno dla osób binarnych, jak i niebinarnych, promując różnorodność i równość płci. Dokumentują one najnowszy stan zmian językowych³, zapoczątkowanych przez feministyczną krytykę języka w latach 80. XX wieku, które ewoluują pod wpływem debaty społecznej na temat praw osób LGBTQ+ oraz w związku z oficjalnym uznaniem trzeciej płci (*divers*) w Niemczech⁴. Wszelkie zmiany językowe współczesnego JN powinny być poruszane na zajęciach DaF, by uczący się mieli świadomość zmienności i zróżnicowania języka oraz nauczyli się nim umiejętnie posługiwać w różnych kontekstach społecznych i sytuacjach komunikacyjnych. Konfrontacja ze zmianami zachodzącymi w języku obcym pobudza ponadto do refleksji nad mechanizmami rządzącymi ojczystym, co z kolei sprzyja lepszemu zrozumieniu obcego. Osoby uczące DaF zarówno w Niemczech, jak i za granicą powinny zatem uwzględnić zjawiska zmian językowych w kontekście JR, nie tylko w formie dyskusji, ale i ćwiczenia nowych form językowych na podstawie autentycznych tekstów i materiałów multimedialnych. Wprowadzenie zagadnień JR w nauce JN ma szczególne znaczenie na poziomie uniwersyteckim, gdyż uniwersytet jest właściwym miejscem rzeczowej debaty na temat różnorodności płci, a także zachodzących pod wpływem zjawisk społecznych zmian językowych⁵. Włączenie JR do zajęć pomaga w zrozumieniu znaczenia płci w komunikacji i relacjach społecznych, uwarściwia na różnice między płciami w języku oraz przyczynia się do ich równego traktowania. W obliczu emocjonalnej, naznaczonej skrajnymi stanowiskami debaty publicznej o JR w Niemczech (wyras z równości płci vs. narzędzie ideologizacji) należy oczekiwać, iż kontrowersje wokół tej problematyki rozwijają coraz liczniejsze badania naukowe i płynące z nich dowody.

Artykuł ten ma na celu zwrócenie uwagi osób uczących oraz uczących się JN na uniwersytetach w Polsce na kwestie JR w związku z toczącą się w Niemczech debatą oraz zmianami uzusu językowego. Skala tych zmian,

³ Zmiany językowe są procesem naturalnym, natomiast zdaniem krytyków w przypadku JR nie chodzi o zmiany, a o kontrolowany proces. Zob. stanowisko Niemieckiego Stowarzyszenia Językowego (VDS), według którego „tzw. JR” generuje absurdalne konstrukcje językowe, nie nadaje się do konsekwentnego stosowania i nie ma wpływu na poprawę sytuacji społecznej kobiet. <https://vds-ev.de/gegenwartsdeutsch/gendersprache/gendersprache-unterschriften/schlussmit-dem-gender-unfug/> [DW 17.09.2019]. Krytyka naukowa JR por. Eisenberg (2000), polemika por. Diewald (2000) i Nübling (2021).

⁴ Znowelizowana w 2018 r. ustawa o aktach stanu cywilnego umożliwia rejestrację osób płci odmiennej. Wcześniej istniała możliwość oznaczenia płci męskiej i żeńskiej, a u osób interseksualnych możliwość niezarejestrowania płci.

⁵ Uniwersytety oraz profesury *Gender Studies* są zdaniem Diewald, (2000: 20) głównym fundamentem widoczności i skuteczności genderyzmu w Niemczech.

zwłaszcza w dyskursie akademickim, jest coraz większa, dlatego nie sposób pominąć je w nauczaniu uniwersyteckim DaF również poza granicami Niemiec. W artykule omówione zostaną wyniki badania sondażowego zrealizowanego przy zastosowaniu kwestionariusza pisemnego (ankiety) jako techniki pozyskiwania danych. Badanie przeprowadzono na małej próbie osób uczących i uczących się przedmiotu Praktyczna Nauka Języka Niemieckiego (PNJN) na kierunku lingwistyka stosowana Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), w semestrze letnim 2022/23. Celem badania była wstępna diagnoza dotycząca użycia JR oraz nastawienia obu stron procesu dydaktycznego do zagadnienia, służąca uwidocznieniu problemów związanych z wdrażaniem JR w nauczaniu JN na studiach filologicznych w Polsce, mogąca stanowić punkt wyjścia do bardziej pogłębionych analiz. Przed omówieniem wyników badania przedstawione zostanie pokrótce tło naukowe oraz stan badań dydaktyki wrażliwej na płęć.

2. Tło naukowe: Od lingwistyki feministycznej do lingwistyki płci

Pod wpływem feministycznej krytyki języka w latach 70. XX wieku powstała w Niemczech lingwistyka feministyczna, u podłoża której leżało przekonanie, iż język z jednej strony odzwierciedla utrwalaną przez wieki w patriarchalnych strukturach społecznych nierówność między mężczyznami i kobietami, z drugiej strony, wciąż na nowo ją konstruuje. Przedstawicielki tego nurtu poddawały krytyce:

- różnice w zachowaniach komunikacyjnych obu płci (Trömel-Plötz, 1984);
- asymetrię rodzajowo-płciową w systemie języka (Pusch, 1984, Schoenthal, 1989);
- użycie języka w odniesieniu do osób obu płci (Hellinger, 1980, Guentherodt, 1983/4).

Wskazywały na mechanizmy dyskryminacji kobiet w języku, krytykując jego seksistowskie użycie i postulując zmianę zachowań językowych. W tym celu podjęto działania polityki językowej, publikując wytyczne mające wyeliminować przejawy dyskryminacji w języku urzędowym, przepisach prawnych, ogłoszeniach o pracę (Guentherodt i in., 1980). Zalecano dwie strategie – feminizację (*die Bürgermeisterin* – burmistrzynie) i neutralizację płciową (*die Studierenden* – osoby studiujące). Pomimo krytyki części językoznawców zainicjowane zmiany znalazły realny wyraz w użyciu języka, a pytanie o relację kategorii *Genus* – *Sexus* – *Gender* (płęć kulturowa) (Bußmann, Hellinger, 2003) jest aktualne w debacie naukowej do dziś.

W latach 90. pojawiły się nowe aspekty w badaniach relacji język – płeć, nakreślające przejście do lingwistyki płci⁶. Punkt ciężkości przesunął się z językowej reprezentacji płci w systemie i użyciu języka w kierunku konstruowania tożsamości płciowej w interakcjach społecznych w różnych obszarach komunikacji. Uznano, iż płeć jest zdeterminowana przez szereg powiązanych ze sobą aspektów, jak wiek, pochodzenie etniczne, środowisko, role społeczne, orientacja seksualna, wykształcenie, nie/pełnosprawność (Spieß, Günther, Hüpper, 2012: 9–10). W badaniach zastosowano metodę analizy wielowymiarowej (MVA), a także podejścia procesualne, w tym koncepcje lingwistyki interakcyjnej, jak *un/doing gender*, *indexing gender*, oraz krytycznej analizy dyskursu, jak *performing gender*⁷. Wspólna z lingwistyką feministyczną jest socjolingwistyczna krytyka systemu i użycia języka, jednak w oparciu o szersze ramy metodologiczne. Zasadnicza różnica pomiędzy oboma nurtami wynika natomiast z faktu, iż tradycyjna binarna koncepcja płci nie jest już dziś jedynym punktem odniesienia. Lingwistyka płci wychodzi naprzeciw zmianom społecznym w myśl zapewnienia wszystkim ludziom, niezależnie od tożsamości płciowej, sprawiedliwej reprezentacji w języku.

W dyskusji na temat wyróżników płci w JN pojawiają się stale nowe rozwiązania. Porównanie wcześniejszych i obecnych rekomendacji odnośnie do użycia JR⁸ pokazuje, że strategia feminizacji jest nadal aktualna, jednak na znaczeniu zyskuje neutralizacja. Alternatywą do pełnego zapisu podwójnych form rodzajowych są nadal formy skrócone z ukośnikiem (*der/die Lehrer/in* – nauczyciel/ka) lub z majuskułą śródwyrazową *I* (*VertreterInnen* – przedstawiciele i przedstawicielki), ustępujące jednak stopniowo miejsca zapisowi z dwukropkiem (*Politiker:innen* – politycy wszystkich płci) czy gwiazdką (niem. *Genderstern/Asterisk*) (*Unternehmer*innen* – przedsiębiorcy wszystkich płci); rzadziej z podkreślnikiem (*Forscher_innen* – badacze wszystkich płci), wyrażającymi przejście od referencji dwu- do referencji wielopłciowej. Eksplicytnie odniesienie do trzech płci stanowi objaśnienie w nawiasie (*m/w/d*) stosowane w ofertach pracy. Analiza rekomendacji

⁶ Na rozróżnienie pojęciowo-terminologiczne między lingwistyką płci (też językoznawstwo genderowe), a lingwistyką feministyczną wskazuje Szpyra-Kozłowska (2021: 15–16): „Ten pierwszy nurt, będący częścią językoznawstwa kulturowego, zajmującego się relacjami między językiem i kulturą, bada [...] wizerunek płci zawarty w języku oraz język kobiet, mężczyzn i mniejszości seksualnych. Ten drugi natomiast stanowi istotną część ideologii feministycznych i ma bardziej radykalny charakter – językową nierówność płci traktuje w kategoriach dyskryminacji kobiet poprzez język, uważa za jeden z istotnych czynników tworzących i wzmacniających ich opresję, postuluje jej eliminację i łączy z innymi formami walki o równouprawnienie kobiet.”

⁷ Przegląd podejść metodologicznych lingwistyki płci zob. Kotthoff, Nübling (2018).

⁸ Przegląd obecnych metod genderingu wraz z krytyką rozwiązań sprzecznych z zasadami pisowni i gramatyki JN zob. Towarzystwo Języka Niemieckiego (GfDS) (2020).

uniwersytetów w Bochum, Greifswaldzie czy Berlinie⁹ i in., pokazuje, że obecnie najbardziej rozpowszechnionym znakiem JR w dyskursie akademickim jest asterysk (*)¹⁰. Znak ten jest ponadto zalecany jako rozwiązanie najbardziej przystępne dla osób doświadczających trudności w komunikacji (bukof¹¹ 2022). Krytyka JR dotyczy bowiem w dużej mierze faktu, iż skomplikowany zapis językowy jako wyraz różnorodności płci jest trudny bądź niemożliwy do pogodzenia z zasadami komunikacji bez barier.

3. Stan badań: JR w nauczaniu DaF w Niemczech

Mimo poparcia części społeczeństwa¹² oraz wdrażania JR w instytucjach w Niemczech badaczki wskazują, iż w obszarze DaF jest w tej kwestii wiele do nadrobienia. Zdaniem Peuschel (2018: 357), mimo, iż w przedmiot DaF/DaZ wpisana jest zmienność kompetencji językowej, w badaniach nadal brak podejść wykraczających poza binarne i heteronormatywne konstrukcje płci. Kategoria płci, mimo iż naświetlana w dydaktyce języków obcych z różnych perspektyw (Gutenberg, 2014; Peuschel, 2018), wciąż jest jeszcze traktowana jako kategoria stała, a nie dynamiczna, co nie oddaje w pełni jej złożoności (Peuschel, Schmidt, 2022: 54). Badania utrwalają biologizacyjne modele płci, nie wykorzystując potencjału interdyscyplinarnych powiązań ze studiami genderowymi (Peuschel, 2018: 345–348). Zdolność do udziału w niemieckojęzycznym dyskursie jest jednak uzależniona od wiedzy na temat porządku płci, co zdaniem badaczek powinno znaleźć odzwierciedlenie w kształceniu wykładowców DaF.

Szereg badań dydaktyki wrażliwej na płęć dotyczy reprezentacji płci w podręcznikach szkolnych DaF/DaZ. Przeanalizowano w nich wybrane aspekty (nie)równego traktowania kobiet i mężczyzn, takie jak liczba wzmianek o obu płciach, reprezentacja zawodowa, podział ról w życiu prywatnym, zakres użycia JR. Podręczniki powinny zasadniczo zachęcać do krytycznej refleksji i ukazywać zmieniającą się rzeczywistość społeczną. Tymczasem wyniki analiz wskazują jasno na mniejszą reprezentację w nich kobiet (Peuschel, Dirim, 2019: 160–162). Podręczniki nie odzwierciedlają ponadto panującej w rzeczywistości różnorodności płciowej, nie kwestionują, a wzmacniają stereotypy płciowe, choć w ujęciu diachronicznym odnotowano w tym

⁹ Linki podano w netografii.

¹⁰ Promienie gwiazdki skierowane w różnych kierunkach mają symbolizować różne tożsamości płciowe.

¹¹ Skrót od Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen.

¹² JR spotyka się w społeczeństwie niemieckim również ze sceptycyzmem i krytyką (Krome, 2020; Dernbach, 2021).

względnie nieznaczną poprawę (Freudenberg-Findeisen, 2004: 262; Elsen, 2018: 185). Zdecydowanie lepiej wypadła w tych badaniach ocena podręczników pod kątem użycia JR. Inne opracowania zawierają praktyczne wskazówki dotyczące integracji kategorii płci w nauczaniu języków obcych (Peuschel, 2017). Płeć może być zarówno przedmiotem nauczania w ogóle, jak i przedmiotem interpretacji literackiej czy zagadnieniem JR. Poprzez użycie JR na lekcjach realizowane są równościowe założenia edukacji szkolnej, omawiane bieżące zmiany językowe i ich wpływ na obraz świata uczennic i uczniów. Ponadto JR obrazuje typowe dla rozwoju języka zmiany i warianty, które również powinny być tematem nauczania. Język obcy staje się w ten sposób przedmiotem refleksji nad płcią oraz działań z nią związanych. Działania te z punktu widzenia większego dystansu do obcości są łatwiejsze i swobodniejsze niż w języku ojczystym. Poprzez wdrażanie zagadnień związanych z płcią realizowane są jednocześnie ogólne cele nauczania języków obcych (jak rozwój kompetencji) oraz kształtowanie wrażliwej postawy wobec innych.

Badanie sondażowe wśród osób studiujących na kierunkach DaZ/DaF w Niemczech przeprowadziły badaczki Peuschel i Schmidt (2022), analizując emocje wywołane przez różne formy genderingu w przypisach prac naukowych. Osoby badane najczęściej wyrażały sceptycyzm lub obojętność względem różnych wariantów ocenianych nazw osobowych, nie odczuwały ani silnych emocji pozytywnych, ani negatywnych, temat uznały jednak za trudny, w czym badaczki dostrzegły szansę na zainicjowanie procesów uczenia się. Procesy te należy poprzedzić badaniami relacji płci i sposobów użycia JR w programach nauczania z uwzględnieniem możliwości integracji podejścia opartego na równości płci w różnych obszarach studiów DaF/DaZ (Peuschel, Schmidt, 2022: 67). Zdaniem badaczek, należy ponadto dążyć do silniejszych powiązań z praktyką językową, uwzględniając użycie JR poza dyskursem akademickim.

Podsumowując powyższe, nasuwa się refleksja, iż podstawowym warunkiem dydaktyki wrażliwej na płęć w obszarze DaF jest obok otwartości po stronie uczących się, postawa i kompetencja osób uczących, które muszą posiadać wiedzę na temat aktualnego stanu debaty językowej w Niemczech oraz (po)znać specyficzne cechy JR w języku pisanim i mówionym.

4. Badanie sondażowe

Badanie miało wykazać, na ile JR jest przedmiotem działań dydaktycznych podczas zajęć PNJN, kształtujących umiejętność stosowania form języka wrażliwego na płęć u osób studiujących, a także to, jakie są postawy osób uczących i uczących się wobec tego zagadnienia w obliczu aktualnych zmian JN. W badaniu zastosowano narzędzie MS Forms dostępne w Intranecie UAM.

Udział był dobrowolny, ankietowanym zagwarantowano anonimowość. Kwestionariusze dla obu grup badanych zawierały pytania zamknięte, częściowo z opcją wielokrotnego wyboru (ww), pytania półotwarte z opcją odpowiedzi „inne”, dającą możliwość uzupełnienia dodatkowej informacji oraz pytania otwarte pozwalające na pozyskanie bardziej szczegółowych danych. Ze względu na kombinację pytań zamkniętych i otwartych w analizie zastosowano podejście metodologiczne ilościowo-jakościowe. Aby użycie JN nie utrudniało zrozumienia pytań i nie ograniczało odpowiedzi wersja kwestionariusza dla osób studiujących została przygotowana dwujęzycznie, wersja dla osób uczących ze względu na udział rodzimych użytkowników w JN.

4.1 Osoby uczące

Kwestionariusz zawierał 22 pytania, w tym 8 pytań otwartych i półotwartych. W ankiecie wzięło udział 6 spośród 12 zaproszonych lektorek i lektorów prowadzących PNJN w badanych grupach studenckich i w danym czasie, zatrudnionych na stałe bądź na stanowisku lektora DAAD. Wiek badanych rozłożył się po połowie na grupę wiekową 26–35 i 46–55 lat, z czego 66% stanowiły kobiety¹³. Staż pracy to ponad 20 lat (50%) i 1–5 lat (50%). 33% badanych stanowili rodzimi użytkownicy JN. 17% prowadziło PNJN na studiach magisterskich, 83% na licencjackich, z czego 42% na specjalizacji lingwistyka stosowana z pierwszym JN, a 41% asystent językowy z drugim JN.

Określając prywatne nastawienie do JR (ww), 33% badanych wskazało, że JR jest bardzo ważny i stara się go zawsze używać; 33% podało, że stosuje JR z przekonania, iż język kształtuje rzeczywistość; tyle samo uważa jednak, że JR utrudnia komunikację bądź nie ma zdania. 17% ocenia JR jako zgodny z duchem czasu; taki sam odsetek badanych przyznaje, że JR jest dla nich wyzwaniem oraz że jest im obojętny. W kwestii nastawienia do JR na PNJN (ww) 83% zgodziło się z tezą, że JR uwrażliwia na różnorodność płciową; dla 50% JR jest ważny i powinien być przedmiotem PNJN, jednak tylko 17% uznaje JR za integralną część JN; zdaniem 33% JR zapewnia równość osób uczących się; wg 33% JR tworzy integracyjne środowisko nauki; tyle samo procent badanych przyznaje jednak, że JR zwiększa stopień trudności zajęć. Nikt z badanych nie uznał, że JR jest nieważny dla uczących się JN. Osoby uznające zasadność włączenia JR do PNJN wskazały na następujące korzyści (ww):

- przygotowanie osób uczących się do rozumienia i posługiwania się autentycznym językiem, faktycznie używanym w niemieckojęzycznym otoczeniu kulturowym (67%);

¹³ Dane procentowe zostały zaokrąglone do liczb całkowitych.

- uwrażliwienie na kategorię płci w języku ojczystym poprzez konfrontację z problematyką w JN (50%);
- poznanie metod genderingu pozwalającego na stosowne do sytuacji i okoliczności wyrażanie się w JN (50%);
- budowanie świadomości, że język może nieść ukryte komunikaty, np. dyskryminować osoby innej płci (50%) czy utrzymywać stereotypy (50%);
- promowanie zachowań pełnych szacunku wobec innych (50%);
- nabycie zdolności odróżniania języka dyskryminującego od niedyskryminującego (33%).

Jako inne korzyści wskazano poznanie zalet i wad różnych form genderingu i ich wpływu na zrozumiałość i płynność czytania tekstów oraz lepsze zrozumienie dynamiki dyskursu płci w otoczeniu niemieckojęzycznym (17%).

Na pytanie otwarte o wyzwania dotyczące wdrażania JR na PNJN odpowiedzi udzieliło jedynie 33% badanych, którzy opowiedzieli się za dobrowolnością użycia JR w miejsce nakazów, zwracając jednocześnie uwagę na żywe zainteresowanie JR wśród studentek i studentów. Podkreślono, że lektorki i lektorzy PNJN powinni nie tylko przekazywać wiedzę na temat JR jako rejestru językowego, ale i uczyć, jakie korzyści i problemy może nieść ze sobą jego użycie w różnych sytuacjach, mediach, gatunkach tekstów z związku z różnym nastawieniem uczestników komunikacji. Brak uświadomienia tego faktu może skutkować uwikłaniem osób uczących się w niezamierzone konflikty komunikacyjne¹⁴. Dlatego JR należy uczyć tak, by uczący się rozumieli tę problematykę we wszystkich jej aspektach i potrafili stosować JR w rozważny i przemyślany sposób.

¹⁴ Argument ten zobrazowano przykładem podręcznika „Bürokommunikation Deutsch” (PONS), traktującego JR jako standard w niemieckojęzycznej komunikacji biurowej, podczas gdy w bardziej konserwatywnych kręgach (np. środowisko partii CDU i CSU oraz niemieckie dzienniki, jak Die Welt czy Frankfurter Allgemeine Zeitung) i oficjalnych kontekstach tej komunikacji, użycie JR może budzić sprzeczne z tym stanowiskiem reakcje. Zwolenników JR należy w Niemczech szukać raczej w lewicowych i liberalnych kręgach politycznych, a także w środowiskach feministycznych i queerowych. W podręczniku czytamy np., że „w listach biznesowych należy używać języka odpowiedniego dla płci”, jednak bez wskazania różnic w podejściu różnych grup. Uwaga ta nie dostarcza zatem użytkownikowi niezbędnych informacji na temat ograniczeń użycia JR. Dlatego jeśli np. studentka napisze pismo na uniwersytet w Berlinie lub mail do berlińskiego start-upu z użyciem dwukropka w nazwach osobowych uwaga z podręcznika może okazać się pomocna, jednak w korespondencji np. z bawarskim wiejskim stowarzyszeniem hodowców bydła mlecznego może ona odnieść odwrotny skutek, ponieważ w dyskursie środowisk konserwatywnych tematyka gender i JR jest nacechowana pejoratywnie. Powinno się dlatego uczyć osoby uczące się JN na potencjalne problemy komunikacyjne, czego wspomniany podręcznik nie zapewnia. Zawiera on jedynie wskazówkę, iż należy stosować różne metody genderingu zależnie od adresatów – osób binarnych bądź niebinarnych.

Na pytanie o obecność JR w przerabianych podręcznikach aż 50% badanych nie miało co do tego pewności; 17% potwierdziło użycie JR w wystarczającym jak i w niewystarczającym stopniu. W odpowiedzi na pytanie o sposób i zakres stosowania JR w podręcznikach (ww) 83% wskazało na dbałość o symetrię językowo-płciową poprzez stosowanie podwójnych form rodzajowych; 50% na obecność nazw osobowych dla osób innych tożsamości płciowych, np. z gwiazdką; 17% na dominację uniwersalnego maskulinum; tyle samo procent na okazjonalne użycie form rodzaju żeńskiego. Mimo wskazanych deficytów w zakresie stosowania tych ostatnich aż 83% badanych nie wprowadza dodatkowych materiałów dla zobrazowania JR, korzysta z nich tylko 17% (m.in. materiały Instytutu Goethego). Abstrahując od nastawienia i podręcznika (ww) 50% wprowadza JR na PNJN zależnie od zainteresowania studiujących, 33% od poziomu nauczania JN, 17% w ograniczonym zakresie, a 33% wcale. 33% osób, które wprowadzają JR na PNJN, używa JR od początku nauki JN, tyle samo od poziomu B1+; 17% nie widzi takiej zależności. Taki sam odsetek respondentów uważa, że od poziomu A1 należy unikać przekazu stereotypowych wzorców płci, od poziomu B1+/B2, na którym uczący się posiadają już pewne wyczucie językowe i opanowują niektóre formy parafrazy, jak konstrukcje imiesłowowe, należy wprowadzać formy neutralne płciowo; 33% nie ma w tej kwestii zdania. Wśród form genderingu wprowadzanych na zajęciach podano (ww): formy podwójne (67%), z majuskułą / (50%), ukośnikami (50%), gwiazdką (50%), neutralne płciowo (33%), objaśniające (*m/w/d*) (33%), żadne (17%), inne (17%) (zapis z dwukropkiem). Na pytanie o opcję nazewnictwa najbardziej adekwatną w odniesieniu do grupy studenckiej 49% nie odpowiedziało; 17% nie podało takiej opcji, powołując się na fakt, iż nawet rodzimi użytkownicy JN nie są w tej kwestii zdecydowani i nie stosują genderingu konsekwentnie; 17% uznało formy podwójne i neutralne płciowo za najodpowiedniejsze i najbardziej naturalne ze względu na ich zrozumiałość i powszechną akceptację; 17% wskazało na nazwę żargonową *Studis* abstrahującą od płci osób studiujących. 50% badanych było przeciwnych włączeniu JR do programu nauczania PNJN, 33% było za, a 17% nie miało na ten temat zdania. W argumentacji na „nie” wyrażono obawę, iż takie działania mogłyby zostać odebrane przez część środowiska akademickiego jako „ideologizacja” uniwersytetu. JR nie powinien urastać do rangi kwestii politycznej ani być narzędziem odgórnych, systemowych działań, nakazem czy przymusem, powinien pozostać rejestrem stosowanym przez wykładowców dla uwrażliwienia osób uczących się na problematykę płci w języku¹⁵.

¹⁵ M.in. argumentowano, że w wytycznych publikacyjnych uznanych wydawnictw decyzję o stosowaniu genderingu pozostawia się autor/k/om, w świetle czego stawianie podobnych wymagań na studiach wydaje się przedwczesne.

4.2 Osoby studiujące

Kwestionariusz obejmował 22 pytania, w tym 6 pytań otwartych i półotwartych. W badaniu wzięło udział 31 spośród 64 zaproszonych osób – 71% kobiet, 23% mężczyzn, 3% osób płci odmiernej, 3% nie podało płci. 97% ankietowanych reprezentowało przedział wiekowy 18–25 lat, pozostałe 3% 26–35 lat. 61% studiowało na kierunku lingwistyka stosowana z pierwszym, a 39% z drugim JN; 39% na II roku, 42% na III roku studiów licencjackich, a 19% na I roku studiów magisterskich.

Na pytanie o ważność JR 39% pytanych wyraziło obojętność, 32% uznało JR za ważny, 26% za bardzo ważny, a 3% za całkowicie nieważny¹⁶. Na pytanie o obecność JR na zajęciach PNJN 52% odpowiedziało „częściowo”, 26% „w niewielkim stopniu”, 16% „tak” i 6% „nie”. Wśród poznanych na PNJN metod genderingu (ww) 58% stanowiły formy podwójne, 29% neutralne płciowo, też 29% formy z gwiazdką, 26% z majuskułą *I*, tyle samo formy skrócone, 3% z podkreślnikiem, 6% nie znało żadnej z tych form.

W kwestii obecności JR w podręcznikach 23% odpowiedziało „nie”, 19% „tak”, 29% „częściowo” i tyle samo „w niewielkim stopniu”. Co do form genderingu występujących w podręcznikach (ww) 42% wskazało na dominację generycznego rodzaju męskiego, 39% na okazjonalne użycie form żeńskich, 29% na brak nazw dla osób niebinarnych, które z kolei dostrzegło 3% pytanych, a 19% odnotowało podwójne formy rodzajowe. Ustosunkowując się do użycia JR przez lektora/lektorkę PNJN zdaniem 26% stosuje on/ona JR „bardzo często” lub „okazjonalnie”; 19% uważa, że „często”, 10% „rzadko”, 6% „zawsze”, a 13% „wcale”. Udzielając odpowiedzi na pytanie o zakres zastosowania JR 65% odparło, że lektor/ka stosuje JR w zakresie odpowiadającym użyciu w podręczniku; 29%, że stosuje niezależnie od podręcznika; a 6%, że nie stosuje JR wcale mimo użycia w podręczniku. Spośród stosowanych przez lektora/lektorkę metod genderingu (ww) najczęściej wskazywano na formy podwójne (32%), neutralne płciowo (19%), z majuskułą *I* (10%), z gwiazdką (6%), rodzaju żeńskiego (3%), skrócone (3%); jednak aż 45% badanych nie udzieliło odpowiedzi. Wyniki te pokryły się w odniesieniu do form uznanych za stosowne i niedeprecjonujące w użyciu wobec osób z grupy studenckiej. Ponadto aż 90% osób było zdania, że gendering nie utrudnia nauki JN, 10%, wskazało na trudności, jak wydłużenie czasu mówienia wskutek użycia form podwójnych oraz konieczność ciągłej weryfikacji poprawności wypowiedzi w stosowaniu JR. Wśród przeszkód we wdrażaniu JR na PNJN

¹⁶ Cytat z ankiety jednej ze studentek: „Jest wiele osób (w tym kobiet), dla których *gendern* nie jest ważne i nie przeszkadzają im męsko brzmiące formy liczby mnogiej, dla nich wdrażanie *Genderdeutsch* na siłę będzie bez sensu. Jednak pokazanie, że takie formy w niemieckim występują, jest moim zdaniem bardzo ważne.”

wskazano na ekonomię języka, brak świadomości językowej użytkowników, brak odpowiednich nawyków ze względu na niestosowanie genderingu w języku polskim, uznanie tematu za niewystarczająco ważny, brak nazw dla osób każdej tożsamości płciowej oraz nie identyfikujących się z żadną płcią, a także konieczność przeredagowania podręczników na JR. Z drugiej strony zdaniem badanych podjęcie wyzwania, jakim jest wdrożenie JR na PNJN daje wiele korzyści (ww), jak:

- nauka autentycznego JN, odzwierciedlającego realia krajów niemieckojęzycznych (58%);
- opanowanie metod JR, pozwalających właściwie się wystawiać w JN (35%);
- uwrażliwienie na fakt, iż język może być narzędziem dyskryminacji osób innej płci (26%);
- nabycie umiejętności rozróżniania między językiem dyskryminującym a niedyskryminującym (26%);
- dostrzeganie stereotypów wyrażanych i utrwalanych w języku (26%);
- okazywanie szacunku wobec innych (26%);
- uwrażliwienie na problematykę płci w języku ojczystym (19%).

Żadnej korzyści nie dostrzega jedynie 3% ankietowanych. Ponadto JR na PNJN może zdaniem 71% badanych przyczynić się do równouprawnienia płci, z czym nie zgadza się 3%, a 26% nie ma w tej kwestii zdania. JR może też pozytywnie wpływać na integrację i pomagać w budowaniu równościowego środowiska nauki (55%), z czym nie zgadza się 23% osób; z kolei zdaniem 3% wpływ ten jest negatywny, gdyż użycie JR może prowadzić do nieporozumień w komunikacji i konfliktów; 19% nie ma zdania.

Zdania są podzielone również w kwestii obowiązkowego stosowania JR na PNJN. 42% osób jest za, 26% jest przeciwnych, a 32% nie ma opinii na ten temat¹⁷. Z możliwości dodania własnego komentarza do ankiety skorzystało tylko 35% badanych. Optowano za dobrowolnością użycia JR w praktyce dydaktycznej, akcentując konieczność uświadamiania i uwrażliwiania uczących się na problematykę JR od początku nauki JN¹⁸. Podkreślono, iż „wypada”

¹⁷ Według jednego z bardziej radykalnych poglądów „stosowanie JR powinno być obligatoryjne, a wobec osób świadomie i celowo używających nieodpowiednich zaimków w odniesieniu do osób niebinarnych, transseksualnych i transpłciowych powinny być wyciągane konsekwencje”.

¹⁸ Cytat z jednej z ankiet: „Moim zdaniem, gendern jest dużą częścią języka niemieckiego i powinno być pokazywane, szczególnie początkującym. Jednak to, jakich form liczby mnogiej ktoś używa powinno być (dokładnie tak jak jest np. w Niemczech) dobrowolne. Sami po języku polskim i każdym innym (w którym jest to gramatycznie możliwe) widzimy przecież, że język sam się reguluje i neutralne/podwójne formy liczby mnogiej same z siebie są coraz bardziej popularne i za kilka(naście) lat będą normą. Jeżeli komuś zależy na używaniu takich form, to

znać JR, skoro jest on rozpowszechniony w Niemczech. W kwestionariuszach wybrzmiała też krytyka wobec osób prowadzących PNJN, że nie zapoznają one studentek i studentów z zasadami formułowania wrażliwego na płeć. Zaproponowano, by zagadnieniom JR poświęcić zajęcia fakultatywne, które – jak stwierdzono – cieszyłyby się dużym zainteresowaniem osób studiujących.

5. Wyniki i wnioski

Pierwszy wniosek dotyczy niskiej frekwencji – w badaniu wzięło udział 50% osób uczących oraz 48% studiujących, co obrazuje połowiczne zainteresowanie tematyką JR w obu grupach. Dowodzi to też wyraźnej polaryzacji zarówno wśród kadry uczącej, jak i w grupie studenckiej odnośnie do ważności tematu. Głos zabrały osoby reprezentujące podejście umiarkowanie pozytywne, rzadziej wyraźnie negatywne, 17% uczących i 39% studiujących wyraziło obojętność. Proporcje te dziwią o tyle, iż z dyskusji, doświadczeń i obserwacji praktyki dydaktycznej autorki artykułu wynika, iż to osoby studiujące żywiej interesują się badaną problematyką. Mimo iż tylko 17% uczących zadeklarowało obojętność wobec tematu, aż 50% nie potrafiło odpowiedzieć na pytanie, czy JR pojawia się w podręcznikach, co może świadczyć o małej świadomości bądź znajomości problematyki. 17% uczących i 29% studiujących uważa, że podręczniki uwzględniają JR w niewielkim stopniu, mimo wskazanych deficytów aż 83% uczących nie sięga po dodatkowe materiały, by deficyty te zrekompensować. Można to tłumaczyć brakiem motywacji lub ambiwalentnym stosunkiem do tematu. W kwestii stosowania genderingu na zajęciach PNJN 26% studiujących uważa, że lektor/ka używa tych form okazjonalnie, przy czym z perspektywy uczących 50% kieruje się w tym względzie nie tyle obiektywną potrzebą obrazowania nowych zjawisk językowych, ile zainteresowaniem grupy studenckiej. Duża różnica zdań uwidoczniła się w podejściu obu grup do JR jako czynnika utrudniającego naukę JN. Podczas gdy w opinii 33% uczących JR jest zbyt skomplikowany, aż 90% studiujących jest zdania, że nie utrudnia on nauki JN. Niezależnie od deklarowanego wyższego stopnia trudności 67% wykładowców przykłada wagę do autentyczności nauczanego języka, czego oczekuje też 58% studentek i studentów. Wśród poznanych i praktykowanych w ramach PNJN metod genderingu taki sam odsetek w obu grupach badanych wskazuje na podwójne formy rodzajowe, które jako ugruntowane w użyciu JN zajmują pierwsze miejsce przed formami abstrahującymi od płci. Na nowsze metody genderingu, jak asterisk, oso-

niech sam ich po prostu używa, ta strategia zmienia język polski w ostatnich latach. Nakazy i zasady moim zdaniem przynoszą odwrotny efekt niż zamierzony – moje prywatne zdanie :)'.

by badane z obu grup wskazują znacznie rzadziej, co może dowodzić braku znajomości tych rozwiązań, mało reprezentowanych w podręcznikach DaF. Obie grupy badanych przeciwstawiają się obligatoryjności i postulują dobrowolność stosowania JR na PNJN, powołując się na brak norm w JN w tym zakresie. Zgadzają się też co do potrzeby uwrażliwienia na problem, do czego, w kontekście wolnego wyboru, najbardziej przystaje proponowana przez osoby studiujące formuła zajęć fakultatywnych. Definiując takie oczekiwania wobec wykładowców, studentki i studenci mimo wyższego odsetka deklarowanej obojętności, wykazują inicjatywę i wydają się być bardziej zaangażowani w proces zmian językowych. To również w tej grupie badanych zwrócono uwagę na problem ignorowania potrzeb nazewniczych osób niebinarnych, do którego uczący się nie ustosunkowali. Nastawienie wobec problematyki JR można też przedstawić bardziej szczegółowo według płci, wieku czy zależności postaw zawodowych osób badanych od prywatnych poglądów. Okazuje się, iż, zgodnie z oczekiwaniami, bardziej otwarci na tematykę JR są, niezależnie od płci, młodszy wykładowcy PNJN, których działania językowe wynikają z ogólnego pozytywnego nastawienia do tematyki. W grupie studenckiej wagę tematu podkreśliło 27% kobiet, 14% mężczyzn, a także jedna osoba płci odmiennej, obojętność wyraziło 57% mężczyzn i 32% kobiet, a za nieważny uznało temat 4% kobiet. Na taką postawę kobiet rzutować może krytyka JR i sceptycyzm kobiet, również akademikzek, wobec zmian podejścia do płci w języku polskim. Mimo to aż 82% kobiet wierzy, że użycie JR może przyczynić się do zmian społecznych wpływając pozytywnie na równouprawnienie kobiet, w której to kwestii większość mężczyzn (71%) nie ma zdania. Wyniki ankiety pokazują, że duża część badanych, zwłaszcza w grupie studenckiej, nie ma (jeszcze) jasno sprecyzowanej opinii, na co wskazuje ambiwalentny stosunek do wielu poruszanych kwestii oraz sprzeczność wypowiedzi.

Podsumowując badanie, można stwierdzić, iż tematyka JR ani nie budzi dużego zainteresowania, ani nie odślania skrajnych postaw w obu grupach badanych. Przyczyna takiego status quo wynika przynajmniej częściowo z niewystarczającego uwzględniania zagadnienia przez uczących PNJN. Włączenie JR do zajęć, dyskusja na temat zmian JN, poznanie nowych form genderingu mogłyby pobudzić uczących się do refleksji, zachęcić do eksperymentów językowych, wpłynąć na zmianę nastawienia oraz własnego użycia języka. Punktem wyjścia może być deklarowana obojętność, która w procesie uwrażliwiania na potrzeby językowe innych osób może przerodzić się w bardziej świadome i zdecydowane postawy. Przyszli lingwiści i nauczyciele JN nie mogą ignorować zmian zachodzących w języku, a powinni je obserwować i analizować jako istotny element kompetencji językowej i komunikacyjnej. Świadoma rezygnacja z użycia JR może być prywatnym wyborem, lecz kwestie te nie mogą być pomijane na zajęciach PNJN. Postawa uczących jest

zatem kluczowa w budowaniu świadomości u osób uczących się języka obcego. Dlatego też w kształceniu nauczycieli DaF istnieje potrzeba zwrócenia baczniejszej uwagi na problematykę płci. W celu rozwoju dydaktyki wrażliwej na płeć potrzebne są też dalsze, szerzej zakrojone badania JR jako czynnika działań antydyskryminacyjnych. W obecnym status quo pozostaje wyrazić nadzieję, że kategoria płci stanie się ważnym zagadnieniem w dydaktyce języków obcych i że uczący przyjmą bardziej wrażliwą postawę.

Bibliografia

- Bańko M., Linde-Usiekiewicz J., Łaziński M. (2021), *Rekomendacje dotyczące języka niedyskryminującego na Uniwersytecie Warszawskim*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e.V. (bukof) *Doppelpunkt oder Sternchen? Zur Frage der Barrierearmut einer gendersensiblen Sprache*, 07.06.2022. Online: <https://bukof.de/wp-content/uploads/22-06-07-bukof-Stellungnahme-Doppelpunkt-oder-Sternchen-1.pdf> [DW 28.08.2023].
- Bußmann H., Hellinger M. (2003), *Engendering female visibility in German*, (w:) Hellinger M., Bußmann H. (red.), *Gender across languages*. t. 3, Amsterdam: John Benjamins, s. 141–174.
- Chmura-Rutkowska I., Szpyra-Kozłowska J. (2022), *Słowniczek*, (w:) (Nie)równość płci w języku. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli. Warszawa: WCIESiSZ/ Urząd m.st. Warszawy, s. 10–11.
- Dernbach A. (2021), *Mehr als zwei Drittel wollen keine Zuhörer:innen*, 23.05.2021, Tagesspiegel. Online: <https://www.tagesspiegel.de/politik/gendergerechte-sprache-mehr-als-zwei-drittel-wollen-keine-zuhoerer-innen/27216506.html> [DW 01.05.2023].
- Diewald G. (2020), *Alles ändert sich, aber nichts von allein. Eine Standortbestimmung zum Thema geschlechtergerechte Sprache*. „Der Sprachdienst“, nr 64 1/2, s. 1–14.
- Eisenberg P. (2020), *Die Vermeidung sprachlicher Diskriminierung im Deutschen*. „Der Sprachdienst“, nr 64 1/2, s. 15–30.
- Elsen H. (2018), *Gender in Lehrwerken*. „Feministische Studien“, nr 36/1, s. 178–187.
- Freese A., Völkel O.N. (red.) (2022), *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: iudicium.
- Freudenberg-Findeisen R. (2004), *Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Eichhoff-Cyrus K. (red.), Adam, Eva und die Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut, s. 248–264.
- Gesellschaft für deutsche Sprache (2020), *Standpunkt der GfdS zu einer geschlechtergerechten Sprache*. „Der Sprachdienst“, nr 64 1/2, s. 51–62.

- Guentherodt I., Hellinger M., Pusch L.F., Trömel-Plötz S. (1980), *Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs*. „Linguistische Berichte“, nr 69, s. 15–21.
- Guentherodt I. (1983/4), *Androzentrische Sprache in deutschen Gesetzestexten und der Grundsatz der Gleichbehandlung von Männern und Frauen*. „Muttersprache“, nr 94, s. 271–289.
- Gutenberg A. (2014), *Gendering/Queering the Language Classroom. Gender und Queer Studies als Herausforderung für das schulische Fremdsprachenlernen*, (w:) Kleinau E., Schulz D., Völker S. (red.), *Gender in Bewegung*. Bielefeld: transcript, s. 107–120.
- Hellinger M. (1980), *Zum Gebrauch weiblicher Berufsbezeichnungen im Deutschen – Variabilität als Ausdruck außersprachlicher Machtstrukturen*. „Linguistische Berichte“, nr 69, s. 37–58.
- Irmen L., Steiger V., (2005), *Zur Geschichte des Generischen Maskulinums: Sprachwissenschaftliche, sprachphilosophische und psychologische Aspekte im historischen Diskurs*. „Zeitschrift für germanistische Linguistik“, nr 33, s. 212–235.
- Kotthoff H., Nübling D., unter Mitarbeit von C. Schmidt (2018), *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr.
- Krome S. (2020), *Zwischen gesellschaftlichem Diskurs und Rechtschreibnormierung. Geschlechtergerechte Schreibung als Herausforderung für gelungene Textrealisation*. „Der Sprachdienst“, nr 64/1–2, s. 31–45.
- Nübling D. (2021), *Pseudowissenschaftliche Behauptungen des VDS – eine Widerlegung*, 7.09.2021. Sprache und Gendern.de. Online: <https://www.sprache-und-gendern.de/beitraege/pseudowissenschaftliche-behauptungen-des-vds-eine-widerlegung> [DW 1.09.2023].
- Peuschel K. (2017), *Gender: von der Kategorie zur Praxis*. „Praxis Fremdsprachenunterricht“, nr 3, s. 5–6.
- Peuschel K. (2018), *Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache)*, (w:) Dirim I., Wegner A. (red.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF/DaZ*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, s. 344–362.
- Peuschel K., Dirim İ. (2019), *Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung*, (w:) Heinemann A. M. B., Khakpour N. (red.), *Pädagogik sprechen*. Berlin: J. B. Metzler, s. 153–167.
- Peuschel K., Schmidt, L. (2022), *Gendergerechte Sprache in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Einstellungen von Studierenden zu ihrem Gebrauch in Universität und Unterrichtspraxis*, (w:) Freese A., Völkel O. N. (red.), s. 53–72.
- Pusch L. F. (1984), *Das Deutsche als Männersprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schoenthal G. (1989), *Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik*. „Zeitschrift für germanistische Linguistik“, nr 17, s. 296–314.
- Spieß C., Günthner S., Hüpper D. (2012), *Genderlinguistik. Perspektiven der Genderlinguistik – eine Einführung*, (w:) Spieß C., Günthner S., Hüpper D. (red.), *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin/Boston: De Gruyter, s. 1–25.

Stahlberg D., Sczesny S. (2001), *Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen*. „Psychologische Rundschau“, nr 52/3, s. 131–140.

Trömel-Plötz S. (1984), *Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen*. Frankfurt am Main: Fischer.

Strony internetowe

<https://frauenbeauftragte.hu-berlin.de/de/informationen/geschlechtergerechte-sprache> [DW 19.05.2023]

<https://uni.ruhr-uni-bochum.de/de/handreichung-fuer-eine-genderinklusive-sprache> [DW 19.05.2023]

<https://vds-ev.de/gegenwartsdeutsch/gendersprache/gendersprache-unterschriften/schlussmit-dem-gender-unfug/> [DW 17.09.2019]

<https://www.duden.de> [DW 2.09.2023]

https://www.unigreifswald.de/storages/unigreifswald/1_Universitaet/1.2_Organisation/1.2.3_Kooperation/Gleichstellung/Geschlechtergerechte_Sprache/Unigreifswald_Geschlechtergerechte_Sprache_Broschuere_01.09.2021.pdf [DW 19.05.2023]

Received: 27.10.2023

Revised: 11.03.2024

Monika Łodej

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

<https://orcid.org/0000-0001-5348-4115>

Agnieszka Osmoła

Freelance researcher

<https://orcid.org/0009-0003-0333-1825>

Emotions in Language Learning: Understanding Foreign Language Enjoyment and Anxiety in Higher Education

The significant role of emotions in learning was reemphasized during school and university closures caused by the COVID-19 pandemic. However, upon returning to campus, cognitive learning outcomes have reclaimed a dominating position in the university curriculum, while affective learning appears to have been disregarded. The present study contributes to the discussion on the significance of social-emotional learning in higher education. Therefore, the primary objective of this inquiry is to trace the perceived levels of foreign language enjoyment (FLE) and foreign language classroom anxiety (FLCA) in order to understand factors which contribute to their emergence. The research sample comprises 108 Polish university students majoring in English and enrolled in a bachelor's programme. The findings demonstrate that language enjoyment is more prevalent among participants than language anxiety. The causes of language enjoyment are associated with teacher-student and peer-peer interactions as well as the classroom atmosphere, while language anxiety is reported to be linked to the fear of negative evaluation of students' academic performance, test anxiety, and communication apprehension. These results



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

suggest that English Department students are not exempt from experiencing language classroom anxiety, and engaging in practical English classes may be a source of a range of positive and negative emotions.

Keywords: emotions, foreign language learning, enjoyment, anxiety, higher education

Słowa kluczowe: emocje, nauka języka obcego, przyjemność, lęk, szkolnictwo wyższe

1. Introductory remarks

The role of emotions in second language learning was widely considered to have been neglected by scholars (Aragão, 2011; Dewaele, Li, 2020; Pekrun et al., 2002). Only since the 1970s have researchers started to acknowledge a connection between emotions and the quality of language learning and performance (e.g. Chastain, 1975; Swain, 1977; Swain, Burnaby, 1976). Until then, affective factors had been considered the “converse of cognitive variables” (Scovel, 1978: 129). They were seen as having an insignificant impact on learning due to the fact that they were unrelated to cognition. Scovel, on the other hand, recognised that cognitive learning is shaped by positive and negative emotions. Following on from this proposition, he viewed anxiety as a strongly contributing factor that has both a facilitating and debilitating effect on language learning. It is to be noted that at approximately the same time, Krashen (1982) proposed the Affective Filter Hypothesis, enumerating motivation, self-esteem, and anxiety as affective factors that generate success in the foreign language classroom. During the following years, most studies focused exclusively on the effects of anxiety, disregarding the impact of emotions such as enjoyment and satisfaction (see e.g. MacIntyre, Gardner, 1991, 1994; Phillips, 1992, among others). However, with the emergence of positive psychology, the scope of academic interest began to expand to include positive emotions as well. As a result, there has been a significant increase in the number of studies of emotion in the field of SLA (see e.g. Barrios, Acosta-Manzano, 2022; Bielak, 2022; Boudreau et al., 2018; Fang, Tang, 2021; Su, 2022, among many others).

Consequently, Dewaele and Li (2020) distinguish three phases of emotion study in SLA. The first phase, referred to as the Emotion Avoidance Phase, covers the period spanning from the early 1960s to the mid-1980s. During this phase, the research emphasis was put almost exclusively on cognitive factors, while emotions in SLA were regarded as ‘illogical’. The second phase, labelled the Anxiety-Prevailing Phase, transpired between the middle of the 1980s and the early 2010s and arose from the recognition of

the intertwined relationship between emotions and cognition and stressed the central role of emotions in language learning. Moreover, sole emphasis was placed on the negative emotion of anxiety. The final phase began in the early 2010s and has been designated as the Positive and Negative Emotions Phase. This period is characterised by a growing interest in the psychology of SLA, which, in turn, contributed to an increasing awareness of both positive and negative emotions involved in the process of language learning.

Currently, there is widespread recognition that language learning evokes a spectrum of both negative and positive emotions (Shao et al., 2019). Positive emotions, apart from contributing to cognitive learning, are considered to greatly enhance overall happiness, well-being, as well as the personal growth and intellectual development of learners (Fredrickson, 2001). Furthermore, positive attributes such as empathy, courage, and high self-esteem can aid in overcoming learning obstacles, leading to improved outcomes in language learning. In second language acquisition, which entails a long-term process demanding constant effort, motivation, and resilience, these positive emotions seem to be of primary importance (MacIntyre et al., 2019). In contrast, negative emotions such as anxiety, frustration, and embarrassment can hinder the language learning progress (Horwitz et al., 1986). Language learners who experience high levels of anxiety may encounter challenges in recalling vocabulary, articulating their thoughts, and engaging in communicative activities. For example, Pekrun et al. (2002) observed that positive emotions such as enjoyment correlate with high academic performance, whereas unpleasant emotions, such as test anxiety, may predict low academic achievement.

Lately, the importance of emotions in learning has received renewed attention due to the deteriorating impact that school and university closures triggered by the COVID-19 pandemic had on students' social-emotional learning (see e.g., Hamilton, Gross, 2021; Kohls et al., 2021; Visser, 2021; Wang et al., 2023; Yorke et al., 2021, for a review). It is also worth noting that upon returning to campus, cognitive learning outcomes again reclaimed their dominant place in the university curriculum, while affective learning appears to remain overlooked. Recent studies conducted at Polish universities concluded that students not only recognise their social learning needs but also identify their emotional needs with a high degree of precision (see e.g. Łodej, Łodej, 2021, 2023; Osmoła, 2023, for a reference)¹. When these

¹ This paper is based on the master's thesis by Agnieszka Osmoła titled „The levels of foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety in English major students in Poland: Replication research”, written under the supervision of Dr. Monika Łodej and defended in 2023 at the Institute of Linguistics and Literary Studies of Jan Kochanowski University in Kielce.

needs are addressed, students report gains in knowledge, along with high levels of motivation and self-efficacy. This leads to overall satisfaction with the academic experience, which, in practise, translates to a more favourable evaluation of the course and instructor and can inform students' further educational choices. Therefore, delving deeper into students' emotions is crucial for better comprehending their role in foreign language classroom in higher education, particularly among students in English Departments, where the attitude towards learning a target language is presumed to entail predominantly positive emotions.

2. Foreign Language Enjoyment

Over the past few decades, the concept of foreign language enjoyment (FLE) has evolved significantly, transforming into a pivotal factor in emotional learning research (Shirvan et al., 2020). Moreover, its positive impact on foreign language proficiency has been described in numerous studies (Zhang et al., 2020). Therefore, understanding and fostering language enjoyment among foreign language learners has become an important research goal in the field of Second Language Acquisition. Overall, enjoyment is characterised as a complex emotion that reflects the human desire for success when confronted with difficult tasks (Dewaele, MacIntyre, 2016). Consequently, learning enjoyment is the feeling of satisfaction that arises when a learner has a favourable perception of the learning materials and feels confident in their ability to effectively engage with and accomplish given tasks (Mierzwa, 2019a). Hence, foreign language enjoyment (FLE) is defined as "the feeling of excitement and/or a spontaneous joy derived from participation in a novel and challenging foreign language activity that arouses learners' curiosity and generates interest" (Mierzwa, 2019a: 172).

Studies have revealed a correlation between high levels of foreign language enjoyment (FLE) and a number of positive learning outcomes. For instance, an investigation conducted by Dewaele and MacIntyre in 2016 concluded that students with higher levels of FLE exhibited lower levels of foreign language anxiety. Moreover, a 2018 study by Khajavy et al. indicated that high levels of FLE are associated with an increased eagerness to communicate in a foreign language. Yet another study found that students who reported higher levels of foreign language enjoyment (FLE) achieved better academic performance (Jin, Zhang, 2021). Additionally, research carried out by Zhang et al. (2020) revealed that high levels of FLE positively contributed to individuals' views of their self-perceived foreign language

proficiency. In addition, foreign language enjoyment has been proven to be a motivating factor for learners to delve deeper into the language and has a positive influence on their capacity to persist and overcome challenges in the long term (Zhang et al., 2020). These findings suggest that having higher levels of foreign language enjoyment (FLE) in the foreign language classroom may have multiple positive effects. Among these are the reduction of language anxiety, the enhancement of communication willingness, and the improvement of academic performance.

One of the significant benefits attributed to FLE is its capacity to boost learners' motivation and active participation in the learning process (Méndez-López, Aguilar, 2013; Zhang et al., 2020). This is due to the fact that individuals who derive higher levels of enjoyment from language learning are more likely to engage actively in class activities and take an active role in their own learning. In the same vein, a study conducted by Wang (2022) revealed that students who experience high levels of FLE are "more likely to take part in classroom tasks, exercises, and activities" (6). Since motivation is considered to play a critical role in foreign language learning (Krashen, 1982), having high levels of foreign language enjoyment (FLE) can help learners feel more inspired and determined to actively participate in the learning process. This, in turn, can result in improved academic performance and learning outcomes. Therefore, by creating a positive and enjoyable learning environment, instructors can help students develop a greater sense of FLE, leading to improved engagement, participation, and performance in the foreign language classroom (Zhang et al., 2020).

Research has also demonstrated that foreign language enjoyment may be influenced by demographic factors such as age, gender, or multilingualism (see e.g. Botes et al., 2022). However, the correlation between these factors and foreign language enjoyment is not uniformly consistent. The age factor, for example, was evident in a study where older students demonstrated a tendency to have higher levels of foreign language enjoyment (FLE) compared to their younger counterparts (Dewaele, MacIntyre, 2014). Interestingly, a different study undertaken by Mierzwa in 2018 did not confirm those findings. In a similar vein, concerning gender and foreign language enjoyment, one research study showed that female learners exhibited higher levels of foreign language enjoyment (FLE) compared to male participants (Dewaele, MacIntyre, 2014). Conversely, a study by Mierzwa (2018) did not find a noteworthy difference between participants of opposite genders. Likewise, the relationship between multilingualism and FLE is inconsistent, with some studies showing that a higher level of multilingualism is associated with higher FLE (Dewaele, MacIntyre, 2014), while others have found no statistically significant relationship (Dewaele et al., 2018, as cited in Botes et al.,

2022). Thus, the link between multilingualism and FLE remains inconclusive and calls for additional investigation.

3. Foreign Language Classroom Anxiety

Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) is considered to be a specific type of anxiety that is closely connected to achievement in foreign language learning within the language learning environment (Gardner, 1985). MacIntyre and Gardner (1994) define FLCA as “the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning” (284). Thus, foreign language classroom anxiety is seen as a complex and multidimensional phenomenon, attributing its association to both character traits, the socio-cultural milieu, and distinct situational variables such as the formality of the context, gender dynamics, and the identity of interlocutors (Dewaele, 2007). Furthermore, Dewaele and MacIntyre (2014) point out that factors such as early onset of target language acquisition, genuine and frequent use of the target language, and higher levels of learner education contribute to reduced levels of FLCA. On the other hand, high levels of FLCA are found to relate to poor academic achievement and to have a negative impact on cognitive processes such as information processing and accuracy of learning. As a result, students with high levels of FLCA may find it difficult to learn and communicate in the target language (MacIntyre, 1999).

Due to its impact on the learning process, anxiety experienced by individuals learning a foreign language has been a perplexing personal characteristic extensively researched since the 1970s (Piniel, Zólyomi, 2022). In 1986, Horwitz et al. made a significant contribution to the research on FLCA by creating the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). The FLCAS is a self-report questionnaire aimed at measuring a learner’s degree of foreign language anxiety and ascertaining if this anxiety is exclusive to language learning (Oteir, Al-Otaibi, 2019). Following the development of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, research focusing on FLCA, with particular emphasis on its ramifications for learners’ academic achievement, emerged (e.g., Horwitz et al., 1986; MacIntyre, Gardner, 1994; Williams, Andrade, 2008; Young, 1991, among others). A number of studies have consistently demonstrated a correlation between a high level of FLCA and low academic achievement. For instance, the investigation conducted by Horwitz (1986) revealed that students who report higher levels of FLCA at the end of the semester obtain lower grades compared to those who experience lower levels of FLCA. Similarly, in research carried out on American-Japanese

students (Aida, 1994), a negative relationship was observed between participants' levels of FLCA and their final grades. Furthermore, MacIntyre and Gardner (1989) found that less anxious students memorise and recall vocabulary faster than those who are more anxious. Yet another study suggested that FLCA has a significant impact on students' perceived competence and hinders their communication in the classroom (Hashimoto, 2002). Additionally, based on Jackson's (2002) research, it became apparent that foreign language classroom anxiety is one of the factors that has a negative influence on students' willingness to participate in classroom discussions. In conclusion, the aforementioned studies collectively indicate that FLCA may negatively affect language learners in multiple ways, including their academic achievement, memory, perceived competence, communication abilities, and eagerness to actively engage in classroom activities.

In order to better understand FLCA among students, Horwitz (1986) conducted a categorization of its roots into three distinct subcategories: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. Following this classification, individuals experiencing communication apprehension are those who typically face difficulties when speaking in a group setting. Therefore, they are prone to encounter more obstacles when communicating in a foreign language classroom. In such settings, they typically have limited control over the conversation, and their abilities are constantly being evaluated and scrutinized. The second cause identified by Horwitz (1986), text anxiety, is defined as a form of performance anxiety arising from a fear of not performing well in a given test. Students who suffer from test anxiety often set high expectations for themselves and feel that anything less than a flawless performance is a failure. In addition, susceptible students may experience both test anxiety and oral communication anxiety simultaneously during oral exams. The last subcategory, fear of negative evaluation, is a more general phenomenon than test anxiety since it is not restricted to exams but can manifest in any social or evaluative setting, such as job interviews or participating in a foreign language class. Further, Young (1991) proposed a subsequent classification that identifies six main sources of FLCA, these include personal and interpersonal anxieties, learner beliefs about language learning, instructor beliefs about language teaching, instructor-learner interactions, classroom procedures, and language testing. While Horwitz's classification primarily focuses on specific anxiety triggers associated with communication and evaluation, Young's classification adopts a more extensive approach, encompassing a broader array of sources that contribute to foreign language classroom anxiety (FLCA).

In conclusion, the body of research indicates that FLCA could potentially impede numerous aspects of language learners' educational performance,

including their memory, perceived skills, interest in participating in class activities, and overall academic achievement (e.g., Aida, 1994; Hashimoto, 2002; MacIntyre, Gardner, 1994). Moreover, individuals experiencing high levels of anxiety are more likely to encounter obstacles when communicating in a foreign language classroom, manifesting a fear of negative evaluation in any social or evaluative setting (Horwitz, 1986). Additionally, FLCA has been shown to have a significant impact on language learners' motivation and willingness to communicate in the target language (Jackson, 2002). Consequently, high levels of FLCA are reported to lead to a decrease in motivation, resulting in a lack of engagement in language learning activities and an overall decrease in language proficiency. Given these findings, it is therefore of utmost importance to recognise that creating a classroom environment with minimal anxiety is a vital factor in achieving successful language learning outcomes (Burden, 2004).

4. Research aims and rationale

In research exploring emotions in Second Language Acquisition (SLA), only a small subset has specifically focused on higher education students. Moreover, within this relatively narrow context of inquiry, studies have been primarily concerned with language anxiety rather than enjoyment. The historical focus on language anxiety is commonly attributed to a number of factors. These include a prevailing research emphasis on the negative factors that hinder learning, the instructional implications associated with language anxiety, and the widespread occurrence of anxiety among language learners. Furthermore, due to the complex interplay between affective factors, the research on language anxiety and enjoyment has frequently been single-factorial rather than multifaceted or comprehensive, which is believed to provide a more precise and focused understanding of a specific emotional dimension within the language learning process. Additionally, only a small number of studies have explicitly targeted students within English Departments, as opposed to English language learners more broadly. The current scope of research in higher education concerning English language learning is represented by studies conducted with university students across a variety of cultural and educational contexts, including China (Jiang, Dewaele, 2019; Kun et al., 2020; Su, 2022; Zheng, Zhou, 2022), Japan (Williams, Andrade, 2008), Thailand (Chinpakdee, 2015), Tunisia (Bensalem, 2017, 2018), and Turkey (Dalkılıç, 2001).

Interestingly, Polish research on language anxiety and enjoyment has taken a somewhat distinct approach. Undoubtedly, in higher education,

the number of studies on language anxiety substantially outnumbers those on language enjoyment. This discrepancy aligns with a general trend of focusing on negative factors that hinder language acquisition. However, within the unique educational context of foreign language degree programmes, there has been growing interest in examining students from Foreign Language Departments who, as part of their major, study two foreign languages—choosing from English, German, or French—either as a second (L2) or third foreign (L3) language (see, e.g., Bawej, 2017; Piechurska-Kuciel, 2017; Póttorak, 2019, 2022). Studies that examine single-language anxiety in conjunction with related factors, such as pronunciation competence and language learning competence, include works by Pawlak (2011), Szyszka (2011), and Janaszek (2018). Unlike other research, the 2019 study by Mierzwa focuses solely on language learning enjoyment among students in the English Department. A study that looks precisely at the interplay between FLA and FLA in English Department students was published in 2022 by Bielak and appears to be the only published evidence on the correlation between English language learning enjoyment and anxiety so far. Therefore, the current research aims to delve into correlations between English language enjoyment and anxiety and their sources, as experienced by students majoring in English studies during their practical English coursework. This investigation aspires to extend the existing body of research by offering nuanced insights into these emotional dynamics within this specific academic setting. In doing so, it hopes to contribute to the further development of this direction of inquiry.

5. Method

A cross-sectional study was conducted in the Department of English at a mid-sized Polish university. Data were collected from participants using a pen-and-paper questionnaire, employing a convenience sampling technique. The aim was to assess Foreign Language Enjoyment (FLE) and Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) among Polish major students of English. In this investigation, a mixed-method approach was used, encompassing both quantitative and qualitative data. The study utilised a concurrent nested design to offer a more comprehensive understanding of the phenomena being explored, and both types of data were gathered simultaneously (Kroll, Neri, 2009). The first section of the questionnaire consisted of items for which responses were collected on a bipolar 5-point Likert scale, capturing quantitative data on the participants' perceived levels of FLE and FLCA. For purposes of using an interval scale, responses collected with the 5-point scale were

assigned values ranging from 1 to 5. The second section of the questionnaire featured open-ended questions for qualitative data collection.

5.1. Participants

The research sample comprised 108 students from a three-year bachelor's programme in English with a concentration in either TESOL or translation studies. Of these, 41 (38%) were first-year students, 35 (32.4%) were second-year students, and 32 (29.6%) were third-year students. The ratio of female to male students was 76 (70.4%) to 32 (29.6%). The age range of students was 18–25, which reflects a typical age bracket for undergraduate students. This demographic breakdown was representative of the wider student population at the Polish university, ensuring that the results of the study could be generalised to a larger group. The diversity in academic year and concentration areas of the participants allowed for a comprehensive assessment of FLE and FLCA across different stages of the programme and areas of specialisation.

5.2. Instruments

The questionnaire employed in the current study was adapted from a study conducted by Fang and Tang (2021) and was formulated based on two established instruments. The first was the FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), an instrument developed in 1986 by Horwitz et al. intended to assess foreign language anxiety in classroom settings. The second was the Chinese Version of the Foreign Language Enjoyment Scale (CFLES), a version adapted for Chinese learners, which was based on the original Foreign Language Enjoyment Scale devised by Dewaele and MacIntyre in 2014 and later adapted by Li et al. in 2018. The questionnaire employed by Fang and Tang comprised a total of 42 questions, including 11 from the CFLES and 31 from the FLCAS. Given the distinct characteristics of the Polish higher education system, modifications were deemed necessary for the current study. Reflecting these modifications, the final version of the questionnaire utilised in the present study was organised into six sections (see Appendix). Sections I and II sought demographic information, including respondents' gender and current year of enrollment in the Bachelor's programme in English. Section III comprised the modified survey of Fang and Tang (2021), consisting of 40 mandatory closed-ended questions on a 5-point Likert scale. Sections IV through VI were optional as they included open-ended

questions and served as substitutes for the interviews conducted in the initial study. Specifically, Sections IV and V prompted participants to recount their most enjoyable and anxious language-learning experiences and to describe the emotions they experienced during those specific instances. Lastly, Section VI solicited respondents' suggestions for ways instructors could foster a more positive learning environment for English language studies.

5.3. Study design and procedure

The study's design follows a conceptual replication, as outlined by Porte and McManus (2019), of Fang and Tang's 2021 investigation into the FLE and FLCA experienced by Chinese university students majoring in English. While both studies explore the levels of FLE and FLCA and their underlying causes among English major students, this research specifically focuses on Polish students. The aim is to determine the levels and sources of foreign language enjoyment and classroom anxiety, assess the correlation between these constructs, and gain insights into the emotional experiences of English major students in Poland. These findings are intended to offer practical implications for enhancing language learning environments and outcomes within the Polish context. To achieve this aim, the following research questions were formulated:

1. What are the levels of foreign language enjoyment (FLE) and foreign language classroom anxiety (FLCA) perceived by Polish major students of English?
2. Is there a correlation between the levels of FLE and FLCA among Polish major students of English?

The questionnaire was administered to participants in a paper-and-pen format during their classes at Jan Kochanowski University of Kielce in the summer semester of 2022–2023. The students were given a designated time frame of approximately 30 minutes to complete the survey. Upon completion, participants submitted their responses directly to the investigator. Subsequently, the responses from these paper-based questionnaires were manually entered into Google Forms to establish a digital database, facilitating more streamlined data management and analysis.

5.4. Results

Descriptive statistics, and Pearson's R correlation coefficient test were used in this study to determine if there were observable differences between two

measures: foreign language enjoyment (FLE) and foreign language classroom anxiety (FLCA). Descriptive statistics were carried out to compute the means and standard deviations for both FLE and FLCA (as shown in Figure 1). This figure juxtaposes the mean scores for the overall levels of FLE and FLCA, including their respective standard deviations. On average, participants reported a moderate level of enjoyment (FLE) and a moderate level of classroom anxiety (FLCA). Specifically, the mean score for the overall level of FLE was 3.26 with a standard deviation of 0.95, in contrast to an FLCA mean of 2.89 with a standard deviation of 1.24. This shows that the perceived level of enjoyment is slightly higher than the level of anxiety. Furthermore, it is to be observed that the standard deviation for FLCA is larger than the standard deviation for FLE. The higher variability in anxiety scores compared to enjoyment scores might imply that while some participants experience high levels of classroom anxiety, others might experience very low levels.

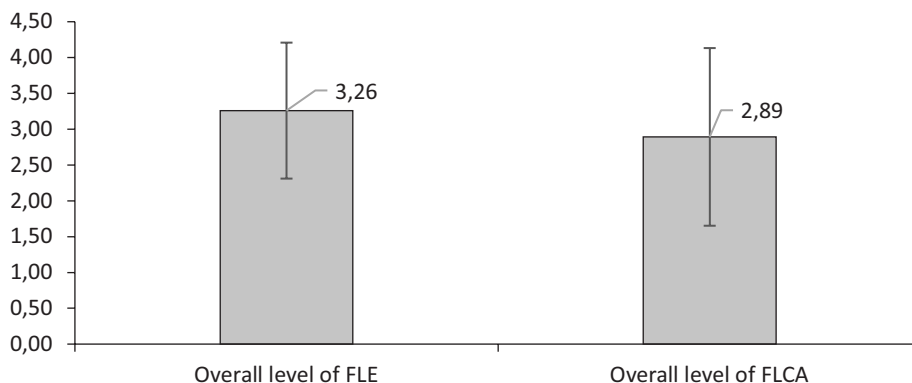


Figure 1. Comparison between means of Overall level of FLE and Overall level of FLCA with standard deviation

Next, Pearson's r correlation was computed to assess the relationship between the pair of variables and the strength of this association (see Table 1). The obtained Pearson's r value was -0.049 , with an associated p -value of $.0616$. Additionally, the computed mean difference between the overall level of FLE and the overall level of FLCA was found to be 0.367 . After Hopkins et al. (2009), the strength of positive and negative correlation is very weak for $r = 0.00-0.09$, weak for $r = 0.10-0.29$, moderate for $r = 0.30-0.49$, strong for $r = 0.50-0.69$, very strong for $r = 0.70-0.89$, and perfect for $r = 0.90-1.00$. According to the data gathered in this study, the relationship between the variables FLE and FLCA, as reflected by the Pearson's r value, demonstrates a very weak correlation that is not statistically significant at the 0.05 level. This suggests that in this sample, there is not a strong linear relationship

between the levels of foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The mean difference of 0.367 between the overall level of FLE and the overall level of FLCA indicates that there is a small difference between the average scores of the two measures. Interestingly, a negative Pearson's r value of -0.049 signifies an inverse relationship between the two variables. In practical terms, it means that if one variable increases, the other tends to decrease. On average, participants reported a slightly higher level of enjoyment compared to anxiety by a factor of 0.367. This suggests that participants in this sample tend to experience slightly more enjoyment than anxiety in the foreign language classroom setting, though the difference is not significant.

Table 1. Pearson's r , p value and mean difference for overall level of FLE and overall level of FLCA

	Pearson's r	p value	Mean difference
Correlation between Overall level of FLE and Overall level of FLCA	-0.049	.616	0.367

Following the quantitative data analysis, a qualitative examination of the perceived causes of foreign language enjoyment (FLE) and foreign language classroom anxiety (FLCA) was conducted. Students' comments were categorised based on the source of their positive and negative emotions, the behaviour or practice that triggered these emotions, and the total number of respondents who shared similar sentiments. Subsequently, systematic examination revealed five distinct categories within the FLCA measure: FLE-teacher, FLE-peers, FLE-atmosphere, FLE-personal, and FLE-miscellaneous (Table 2). Similarly, an analysis of anxiety-related responses identified four primary categories: FLCA-fear of negative evaluation, FLCA-test anxiety, FLCA-communication apprehension, and FLCA-miscellaneous (Table 3). Table 2 reports on the sources and sub-types of foreign language enjoyment and the number of occurrences in students' comments.

The data reveals that the teacher is the most dominant source of foreign language enjoyment (FLCE), accounting for 46% of the responses. Within this category, positive feedback from the teacher constitutes 15%, with features such as good grades ($n = 6$), verbal feedback ($n = 5$), and innovative feedback ($n = 3$). Another noticeable sub-category, teacher-student rapport, represents 10% of the responses. This encompasses sharing personal stories ($n = 4$), encouraging expression ($n = 3$), and fostering judgement-free communication ($n = 2$). Classroom activities have been highlighted as sources of enjoyment by 21% of respondents, with game play ($n = 8$) and delivering presentation ($n = 4$) being particularly significant. Concurrently, 23% of the

Table 2. Breakdown of FLCE categories: type, enjoyment source, subtype, and number of occurrences

Category type	General source of Foreign Language Enjoyment	Sub-type of Foreign Language Enjoyment if defined	Number of occurrences (n = 96)
FLE-teacher			44 (46%)
	Positive feedback experience		14 (15%)
		good grades	6
		verbal feedback	5
		innovative feedback	3
	Teacher-student rapport		10 (10%)
		sharing personal stories	4
		encouraging expression	3
		judgement-free communication	2
		relatable teacher mistakes	1
	Engaging classroom activities		20 (21%)
		game play	8
		drawing	3
film & story viewing		2	
delivering presentation		4	
collaborative teaching		3	
FLE-peers	Interaction with peer		22 (23%)
		group discussions	11
		teamwork	7
		peer feedback and support	3
		whole class activities	1
FLE- atmosphere	Positive classroom atmosphere	no further defined	16 (17%)
FLE-personal	Achievements and beliefs		10 (10%)
		course success	3
		class completion	3
		joy of learning	2
		perceived subject importance	2
FLE- miscellaneous			14
	Lack of enjoyable experiences	no further defined	7 (7%)
	Intrinsically enjoyable classes		3
	Cancelled classes		3
	Less demanding classes		1

satisfaction metrics are accounted for by peer interactions, mostly through group talks ($n = 11$) and collaborative activities ($n = 7$). Although not addressed further, the classroom environment accounts for 17% of FLCE instances. Personal achievements and beliefs form 10% of the enjoyment metrics, emphasising course success ($n = 3$) and the intrinsic joy of learning ($n = 2$). Rounding off the sources of FLE is a list of 14 instances of miscellaneous reasons, with 7 of them attributing their enjoyment to a lack of enjoyable experiences and other factors such as intrinsically enjoyable classes ($n = 3$) and cancelled classes ($n = 3$).

Table 3. Breakdown of FLCA categories: type, anxiety source, subtype, and number of occurrences

Category type	General source of foreign language classroom anxiety	Sub-type of foreign language classroom anxiety if defined	Number of occurrences (%) ($n = 94$)
FLCA- evaluation	Classroom evaluation concerns		22 (23%)
		lack of class preparedness	15
		peer criticism & ridicule	3
		public correction of mistakes by teacher	3
		public evaluation by teacher	1
FLCA-test anxiety	General test anxiety		17 (18%)
		time constraint concerns	4
		fear of failure	3
	Material-specific anxiety	inherent test-related anxiety	3
		grammar-focused tests	3
		contextless word writing	1
		phonetics-focused tests	1
		vocabulary-focused tests	1
speaking evaluations	1		
FLCA-communication apprehension			29 (31%)
	Public speaking	no further defined	16
	Teacher clarity issues		8
Unprepared answers	5		
FLCA- miscellaneous			26 (28%)
	Lack of anxiety exposure		12

Table 3 – cont.

	Classroom distractions	teacher's digressions	2
	Perception of teacher	negative attitude from teacher	2
	Persistent anxiety	anxiety in every class	2
	Academic responsibilities	writing essays	2
		homework review	1
		unsatisfactory teaching materials	1
		grade confrontation	1
		pairing with unfamiliar peers	1
		classroom chaos	1
	Self-doubt	feeling of "I can't do it"	1

Within the scope of foreign language classroom anxiety (FLCA), the data presented in Table 3 indicate that students attribute communication apprehension (31%) as the primary driver of their anxiety. This is characterised by fears associated with public speaking ($n = 16$) and concerns with teacher clarity ($n = 8$). Following this, in-class evaluations of student performance by teachers and peers emerge as a significant anxiety inducer, accounting for 23%. Within the evaluation category, concerns about lack of class preparedness ($n = 15$), peer criticism ($n = 3$) and public correction of students mistakes ($n = 3$) are seen as most prevalent. Test-related anxieties, on the other hand, account for 18% of the responses, including general test anxieties such as time constraints ($n = 4$) and fear of failure ($n = 3$), alongside material-specific anxieties such as grammar-focused tests ($n = 3$) or other skill-based tests. The closing category of miscellaneous anxieties is particularly diverse, ranging from a lack of anxiety exposure ($n = 12$) to specific academic responsibilities such as essay writing ($n = 2$) and thoughts of self-doubt ($n = 1$).

6. Discussion

The findings of the current study address the initial research question concerning levels of FLCA and FLE, demonstrating that English Department students experience higher levels of FLE compared to FLCA. This is consistent with the results from Dewaele and MacIntyre's 2014 study, Yang's (2021), and Fang and Tang's (2021). Conversely, the current findings contrast with Su's 2022 investigation of Chinese students, which reported higher levels of language anxiety than enjoyment. Interestingly, both our study and Su's

drew parallels when participants attributed their FLE to classroom activities, predominantly from the teacher-source category. Such findings open up the possibility that students' emotional experiences in the language learning environment may not be confined to the educational norms of their respective regions but could indeed be universal in nature. Additionally, the present research resonates with Bielak's (2022) observations, underscoring the significance of group work in enhancing foreign language enjoyment among Polish English majors. Importantly, our study further delineates that peer interactions, particularly group discussions, teamwork, and peer feedback and support, play a crucial role in fostering foreign language enjoyment.

With reference to the second research question, which sought a correlation between the levels of FLE and FLCA, the results indicated a negative correlation between these two factors. However, this correlation was not found to be statistically significant. This lack of a significant relationship between foreign language enjoyment and anxiety aligns with the findings presented by Yang (2021) and Fan and Tang (2021), with the distinction that in Yang's study the correlation was positive, suggesting a synchronous rise of both enjoyment and anxiety as interlinked emotions. On the other hand, Dewaele and MacIntyre's (2014) study confirmed a statistically significant correlation between enjoyment and anxiety that was positive in nature. Additionally, Bielak's study (2022) reported that correlations between FLA and FLE might differ depending on the task. For instance, the correlation between anxiety and enjoyment during a collaborative decision-making task was found to be very weak, while the same correlation measured during a monologue was of medium strength. This observation aligns with the current study, which identified interaction with peers as the second-strongest source of language enjoyment. Furthermore, the study highlighted communication apprehension – evidenced by public speaking, teacher-student verbal interactions, and speaking up in class unprepared – as a key source of foreign language anxiety.

Based on the aforementioned findings, potential teaching implications for the didactic work with English Department students might include enhancing peer interactions, tailoring classroom activities, and addressing language anxiety. Given that teacher positive feedback along with peer interactions, especially group discussions and teamwork, play a significant role in fostering foreign language enjoyment, teachers might consider integrating more collaborative tasks into the curriculum and offering more individual student-oriented feedback. Additionally, recognising the influence of specific classroom activities and teacher behaviours on students' language enjoyment could guide adaptations in teaching pedagogies to better address students' emotional learning needs. This can be achieved by improving

teacher-student rapport, for instance, by using personal storytelling, encouraging student expression, and promoting judgement-free communication.

At the other end of the emotional spectrum, communication apprehension, especially in scenarios such as public speaking, unprepared verbal interactions, and in-class evaluations, stands out as a primary source of foreign language anxiety. Given this, English Department teachers can implement strategies to gradually adapt students to such situations, possibly by incorporating more low-stakes speaking opportunities. With reference to evaluating students' performance in low-anxiety ways, these might include small group interactions or individual teacher-student communications. Interestingly, teacher-student rapport emerged as an overlapping category that can either contribute to language enjoyment or anxiety. On the one hand, teacher behaviours such as encouraging students to speak their minds in a respectful, judgement-free classroom atmosphere contribute to high levels of perceived language enjoyment. On the other hand, teacher-induced criticism and public correction and evaluation of students' language mistakes lead to increased feelings of language learning anxiety.

Finally, by understanding the complex interplay between enjoyment and anxiety in the language classroom, teachers might consider striving for a balanced approach. This balance could involve challenging students to push their linguistic boundaries while being mindful of not unintentionally raising classroom anxiety to debilitating levels. It is suggested that elevating levels of positive emotions and reducing negative ones could potentially enhance students' social-emotional well-being and overall satisfaction with their educational experience. Furthermore, the focus of this study might inspire subsequent discussions on the possibility of early identification and effective management of affective factors, with the hope of potentially reducing drop-out rates.

References

- Aida, Y. (1994), *Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese*. "The Modern Language Journal", Vol. 78, No 2, pp. 155–168. Online: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x> [DW 16.05.2023]
- Aragão, R. (2011), *Beliefs and emotions in foreign language learning*. "System", Vol. 39, No 3, pp. 302–313. Online: <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2011.07.003> [DW 16.05.2023]
- Barrios, E., Acosta-Manzano, I. (2022), Foreign language enjoyment and subjective happiness in Spanish adult learners. "Journal of Language and Education",

- Vol. 8, No 2, pp. 66–79. Online: <https://doi.org/10.17323/jle.2022.13506> [DW 16.05.2023]
- Bawej I. (2017), *Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego*. „Neofilolog”, Vol. 49, No. 2, pp. 235–255. Online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/11781/11648> [DW 16.05.2023]
- Bensalem, E. (2017), *Foreign language learning anxiety: The case of trilinguals*. “Arab World English Journal”, Vol. 8, No 1, pp. 234–249. Online: <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no1.17> [DW 16.05.2023]
- Bensalem, E. (2018), *Multilingualism and anxiety : Evidence from quadrilingual EFL learners*. “Journal of the North for Humanities”, Vol. 3, No 2, pp. 213–224. Online: <https://doi.org/10.12816/0046787> [DW 16.05.2023]
- Bielak, J. (2022), *To what extent are foreign language anxiety and foreign language enjoyment related to L2 fluency? An investigation of task-specific emotions and breakdown and speed fluency in an oral task*. “Language Teaching Research”. Online: <https://doi.org/10.1177/13621688221079319> [DW 16.05.2023]
- Botes, E., Dewaele, J.-M., Greiff, S. (2022), *Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment*. “Studies in Second Language Learning and Teaching”, Vol. 12, No 2, pp. 205–232. Online: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3> [DW 16.05.2023]
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., Dewaele, J.-M. (2018), *Enjoyment and anxiety in Second language communication: An idiodynamic approach*. “Studies in Second Language Learning and Teaching”, Vol. 8, No 1, pp. 149–170. Online: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7> [DW 16.05.2023]
- Burden, P. (2004), *The teacher as facilitator: Reducing anxiety in the EFL university classroom*. “JALT Hokkaido Journal”, Vol. 8, pp. 3–18.
- Chastain, K. (1975), *Affective and ability factors in second language acquisition*. “Language Learning”, Vol. 25, pp. 153–161
- Chinpakdee, M. (2015), *Thai EFL University Students’ Perspectives on Foreign Language Anxiety*. “Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts”, Vol. 15, No 3, pp 61–90.
- Dalkılıç, D. (2001), *The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses*. “Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi”, Vol. 8, No 8, pp. 70–82.
- Dewaele, J.-M., Li, C. (2020) *Emotions in Second Language Acquisition: a critical review and research agenda*. “Foreign Language World”, Vol. 196, No 1, pp. 34–49. ISSN 1004–5112.
- Dewaele, J.-M. (2007), *The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners*. “International Journal of Bilingualism”, Vol. 11, No. 4, pp. 391–409. Online: <https://doi.org/10.1177/13670069070110040301> [DW 16.05.2023]
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D. (2014), *The Two Faces of Janus? anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*. “Studies in Second Language

- Learning and Teaching”, Vol. 4, No 2, pp. 237–274. Online: <https://doi.org/10.14746/sslit.2014.4.2.5> [DW 16.05.2023]
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D. (2016), *Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left feet of FL learning?* (in:) P. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA*, pp. 215–236. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters
- Fang, F., Tang, X. (2021), *The relationship between Chinese English major students' learning anxiety and enjoyment in an English language classroom: A positive psychology perspective*. “Frontiers in Psychology”, Vol. 12. Online: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.705244> [DW 16.05.2023]
- Fredrickson B. L. (2001), *The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions*. “The American psychologist”, Vol. 56, No 3, pp. 218–226. Online: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218> [DW 16.05.2023]
- Gardner, R. C. (1985), *Social Psychology and Second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, Great Britain: Edward Arnold.
- Hamilton, L., Gross, B. (2021), *How Has the Pandemic Affected Students' Social-Emotional Well-Being? A Review of the Evidence to Date*. Bothell: University of Washington. Online: <https://eric.ed.gov/?id=ED614131> [DW 16.05.2023]
- Hashimoto, Y. (2002), *Motivation and willingness to communicate as predictors of L2 Use: The Japanese ESL context*. “Second Language Studies”, Vol. 20, pp. 29–70.
- Hopkins, W. G., Marshall, S. W., Batterham, A. M., Hanin, J. (2009), *Progressive Statistics for Studies in Sports Medicine and Exercise Science*. “Medicine and Science in Sports and Exercise”, Vol. 41, No 1, pp. 3–12.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*. “The Modern Language Journal”, Vol. 70, No 2, pp. 125–132. Online: <https://doi.org/10.2307/327317> [DW 16.05.2023]
- Jackson, J. (2002), *Reticence in second language case discussions: Anxiety and aspirations*. “System”, Vol. 30, pp. 65–84. Online: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00051-3) [DW 16.05.2023]
- Janaszek, K. (2018), *Uczucie flow i inne stany emocjonalne towarzyszące studentom neofilologom w procesie kształcenia językowego*. „Annales Neophilologia-rum”, Vol 8, pp. 5–12. Online: <https://doi.org/10.18276/an.2018.12-01> [DW 16.05.2023]
- Jiang, Y., Dewaele, J.-M. (2019), *How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners?* “System”, Vol. 82, pp. 13–25. Online: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017> [DW 16.05.2023]
- Jin, Y., Zhang, L. J. (2021), *The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement*. “International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, Vol. 24, No. 7, pp. 948–962. Online: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526253> [DW 16.05.2023]
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., Barabadi, E. (2018), *Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying Doubly Latent Multilevel Analysis in Second Language Acquisition Research*. “Studies

- in *Second Language Acquisition*", Vol. 40, No 3, pp. 605–624. Online: <https://doi.org/10.1017/s0272263117000304> [DW 16.05.2023]
- Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S.-L., Rummel-Kluge, C. (2021), *Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany*. "Frontiers in Psychiatry", Vol. 12, pp. 1–11. Online: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2021.643957/full> [DW 15.05.2023]
- Krashen, S. D. (1982), *Principles and practice in Second language acquisition*. Oxford, U.K.: Pergamon Press.
- Kroll, T., Neri, M. (2009), *Designs for mixed methods research*. "Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences", pp. 31–49. Online: <https://doi.org/10.1002/9781444316490.ch3> [DW 16.05.2023]
- Kun, Y., Senom, F., Peng, C. F. (2020), *Relationship between willingness to communicate in English and foreign language enjoyment*. "Universal Journal of Educational Research", Vol. 8, No 10, pp. 4853–4862. Online: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081057> [DW 16.05.2023]
- Li, C., Jiang, G., Dewaele, J.-M. (2018), *Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the foreign language enjoyment scale*. "System", Vol. 76, pp. 183–196. Online: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004> [DW 16.05.2023]
- Łodej, M., Łodej, S. (2021), *Reciprocal peer tutoring in an emergency remote teaching course: examining its impact on university students' social-emotional and cognitive learning needs*. "Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego", Vol. 34, No 2, pp. 471–490.
- Łodej, M., Łodej, S. (2023), *Addressing Social-Emotional Learning Needs in Polish Tertiary Education: A Case Study of Reciprocal Peer Tutoring in Remote and Blended Learning Environments*. "Roczniki Humanistyczne", Vol. 71, No 10, pp. 79–101. Online: <https://doi.org/10.18290/rh237110sp-4> [DW 16.05.2023]
- MacIntyre P. D. (1999), *Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers*, (in:) Young D. J. (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*, McGraw-Hill, Boston, 1999, pp. 24– 45
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1989), *Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification**. "Language Learning", Vol. 39, No 2, pp. 251–275. Online: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x> [DW 16.05.2023]
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1991), *Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages*. "Language Learning", Vol. 41, No 4, pp. 513–534. Online: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x> [DW 16.05.2023]
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1994), *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the Second language*. "Language Learning", Vol. 44, No 2, pp. 283– 305. Online: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x> [DW 16.05.2023]

- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., and Mercer, S. (2019), *Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research*. "The Modern Language Journal", Vol. 103, No 1, pp. 262–274. Online: <https://doi.org/10.1111/modl.12544> [DW 16.05.2023]
- Méndez-López, M., Aguilar, A. (2013), *Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation*. "Profile Issues in Teachers. "Professional Development", Vol. 15, pp. 109–124.
- Mierzwa, E. (2018), *The relationship between foreign language enjoyment and gender among secondary grammar school students*. "Journal of Education Culture and Society", Vol. 9, No 2, pp. 117–135. Online: <https://doi.org/10.15503/jecs20182.117.135> [DW 16.05.2023]
- Mierzwa, E. (2019a), *Foreign language learning and teaching enjoyment: Teachers' perspectives*. "Journal of Education Culture and Society", Vol. 10, No 2, pp. 170–188. Online: <https://doi.org/10.15503/jecs20192.170.188> [DW 16.05.2023]
- Mierzwa, E. (2019b), *Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*. "East-West Cultural Passage", Vol. 19, No 1, pp. 107–121. Online: <https://doi.org/10.2478/ewcp-2019-0007> [DW 16.05.2023]
- Osmoła, A. (2023), *The levels of foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety in English major students in Poland: replication research*. [Unpublished master's thesis]. Jan Kochanowski University.
- Oteir, I. N., Al-Otaibi, A. N. (2019), *Foreign language anxiety: A systematic review*. "Arab World English Journal", Vol. 10, No 3, pp. 309–317. Online: <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no3.21> [DW 16.05.2023]
- Pawlak, M. (2011), *Anxiety as a Factor Influencing the Use of Language Learning Strategies*. (in:) Pawlak M. (Ed.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. Second Language Learning and Teaching. Springer, Berlin, Heidelberg. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-642-20141-7_13 [DW 16.05.2023]
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P. (2002), *Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research*. "Educational Psychologist", Vol. 37, No 2, pp. 91–105. Online: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3702_4 [DW 16.05.2023]
- Piechurska-Kuciel, E. (2017), *L2 or L3? Foreign Language Enjoyment and Proficiency*. (in:) Gabryś-Barker, D., Gałajda, D., Wojtaszek, A., Zakrajewski, P. (Eds), *Multiculturalism, Multilingualism and the Self*. Second Language Learning and Teaching. Springer, Cham. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-319-56892-8_7 [DW 16.05.2023]
- Piniel, K., Zólyomi, A. (2022), *Gender differences in foreign language classroom anxiety: Results of a meta-analysis*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", Vol. 12, No 2, pp.173–203. Online: <https://doi.org/10.14746/ss-lt.2022.12.2.2> [DW 16.05.2023]
- Porte, G. K., McManus, K. (2019), *Doing replication research in applied linguistics*. "Second language acquisition research series". New York NY: Routledge.

- Półtorak E. (2019), *Lęk przed pisaniem a kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka francuskiego, jako drugiego języka obcego*. „Rozprawy Społeczne”, Vol. 3, pp. 112–126.
- Półtorak E. (2022), *O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R. (Eds.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych: nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 191–202. Online: <http://rozprawyspoleczne.edu.pl/pdf-114825-46849?filename=Lek%20przed%20pisaniem%20a.pdf> [DW 16.05.2023]
- Scovel, T. (1978), *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research*. “*Language Learning*”, Vol. 28, No 1, pp. 129–142. Online: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x> [DW 16.05.2023]
- Shao, K. Q., Pekrun, R., Nicholson, L. J. (2019), *Emotions in classroom language learning: what can we learn from achievement emotion research?* Online: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121> [DW 16.05.2023]
- Shirvan, M. E., Taherian, T., Yazdanmehr, E. (2020), *The dynamics of foreign language enjoyment: An ecological momentary assessment*. “*Frontiers in Psychology*”, Vol. 11. Online: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01391> [DW 16.05.2023]
- Su, H. (2022), *Foreign language enjoyment and classroom anxiety of Chinese EFL learners with intermediate and low English proficiency*. “*Journal of Language Teaching and Research*”, Vol. 13, No 1, pp. 101–109. Online: <https://doi.org/10.17507/jltr.1301.12> [DW 16.05.2023]
- Swain, M. (1977), *Future directions in second language research*. Proceedings of the L. A. Second Language Research Forum. UCLA: Department of English-ESL section.
- Swain, M., Burnaby, B. (1976), *Personality characteristics and second language learning in young children: a pilot study*. “*Working Papers in Bilingualism*”, pp.115–128 Online: <https://eric.ed.gov/?id=ED129078> [DW 16.05.2023]
- Szyska, M. (2011), *Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence*. “*Studies in Second Language Learning and Teaching*”, Vol 1, No 2, pp. 283–300. Online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslrt/article/view/5234/5326> [DW 16.05.2023]
- Visser, M., Law-van, W. E. (2021), *University students’ mental health and emotional wellbeing during the COVID-19 pandemic and ensuing lockdown*. “*South African Journal of Psychology*”, Vol. 51, No 2, pp. 229–243.
- Wang, X. (2022), *Enhancing Chinese EFL students’ academic engagement: The impact of L2 enjoyment and academic motivation*. “*Frontiers in Psychology*”, Vol. 13. Online: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914682> [DW 16.05.2023]
- Wang, X. , Wang, B., Wei, P. (2023), *Social Emotional Learning in the COVID-19 Pandemic: Opportunities and Challenges*. “*Creative Education*”, Vol. 14, pp. 11–18. Online: <https://doi.org/10.4236/ce.2023.141002> [DW 16.05.2023]
- Williams, K. E., Andrade, M. (2008), *Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control*. “*Electronic Journal of Foreign Language Teaching*”, Vol. 5.

- Yang, B. (2021), *Predicting EFL learners' achievement from their two faces— FLE and FLCA*. "Theory and Practice in Language Studies", Vol. 11, No 3, p. 275. Online: <https://doi.org/10.17507/tpls.1103.07> [DW 16.05.2023]
- Yorke, L., Rose, P., Bayley, S., Wole, D., Ramchandani, P. (2021), *The Importance of Students' Socio-Emotional Learning, Mental Health and Wellbeing in the time of COVID-19*. Online: https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2021/025. Online: <https://riseprogramme.org/publications/importance-students-socio-emotional-learning-mental-health-and-wellbeing-time-covid-19>. [DW 15.05.2023]
- Young, D. J. (1991), *Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?* "The Modern Language Journal", Vol. 75, No 4, pp. 426– 437. Online: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x> [DW 16.05.2023]
- Zhang, H., Dai, Y., Wang, Y. (2020), *Motivation and second foreign language proficiency: The mediating role of Foreign Language Enjoyment*. "Sustainability", Vol. 12, No 4. Online: <https://doi.org/10.3390/su12041302> [DW 16.05.2023]
- Zheng, S., Zhou, X. (2022), *Enhancing foreign language enjoyment through online cooperative learning: A longitudinal study of EFL learners*. "International Journal of Environmental Research and Public Health", Vol. 20, No. 1. Online: <https://doi.org/10.3390/ijerph20010611> [DW 16.05.2023]

Received: 27.10.2023

Revised: 11.03.2024

Appendix

Feelings and emotions in practical English classes

(adapted from Fang and Tang, 2021)

I. What is your gender?

Male Female

II. Which year of your BA programme in English are you in?

1st 2nd 3rd

III. On a scale 1–5, rate how much you agree with these statements.

1 – *Strongly Disagree* 2 – *Disagree* 3 – *Neutral* 4 – *Agree* 5 – *Strongly Agree*

	1	2	3	4	5
1. I don't get bored in practical English classes.					
2. I enjoy practical English classes.					
3. I've learnt interesting things in practical English classes.					
4. In practical English classes, I feel proud of my accomplishments.					
5. The atmosphere in practical English classes is positive.					
6. Practical English classes are fun.					
7. The teachers of practical English are encouraging.					
8. The teachers of practical English are friendly.					
9. The teachers of practical English are supportive.					
10. We form discussion groups in practical English classes.					
11. I never feel fully confident when I speak in my practical English classes.					
12. I don't worry about making mistakes in practical English classes.					
13. When I know I'm going to be called on in practical English classes, I become nervous.					
14. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the practical English classes.					
15. Taking additional practical English classes would not bother me at all.					
16. During practical English classes, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.					

17. I keep thinking that my peers are better at English than I am.					
18. I am usually at ease when taking tests in my practical English classes.					
19. I start to panic when I have to speak in practical English classes without being prepared.					
20. I worry about the consequences of failing my practical English classes.					
21. I don't understand why some people get so upset over practical English classes.					
22. In my practical English classes, I can get so nervous that I forget the things I know.					
23. Volunteering answers (to give information without being asked) in practical English classes makes me feel embarrassed.					
24. When I don't understand corrections from the teachers of practical English, I become frustrated.					
25. Even if I am well-prepared for practical English classes, I feel anxious about them.					
26. I frequently consider skipping my practical English classes.					
27. I feel confident when I speak in practical English classes.					
28. I fear that my teachers of practical English will correct my every mistake in front of the class.					
29. The more I study for a practical English test, the more confused I get.					
30. I don't feel pressure to be well-prepared for my practical English classes.					
31. I always feel that my peers speak English better than I do.					
32. When I speak English in class, I am worried about what my peers will think of me.					
33. Practical English classes move so quickly that I worry about getting left behind.					
34. I feel more tense and nervous in my practical English classes than in my other classes.					
35. I get nervous and confused when I am speaking in my practical English classes.					
36. When I'm on my way to practical English classes, I feel very confident and relaxed.					
37. I get nervous when I don't understand every word the teachers of practical English classes say.					

38. I feel overwhelmed by the number of rules one has to learn to speak English.					
39. I am afraid that my peers will laugh at me when I speak English.					
40. I get nervous when the teachers of practical English ask questions that I haven't prepared in advance.					

IV. Describe one of the most enjoyable experiences you have had during this year's practical English classes. How did this experience make you feel?

V. Describe one of the most anxious experiences you have had during this year's practical English classes. How did this experience make you feel?

VI. What can instructors of practical English do to enhance their students' positive feelings toward learning English?

Marta Wojakowska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-3933-7148>

mb.wojakowska2@uw.edu.pl

Doskonalenie warsztatu metodycznego nauczyciela języka specjalistycznego w kontekście kształcenia nieformalnego. Wyniki badania pilotażowego

Improving the methodological repertoire of the LSP teacher in the context of informal learning. Results from a pilot study

The importance of foreign language skills has increased in the labor market in recent years. A 2012 survey in Poland shows that effective communication and language skills are the most important skills sought from job applicants. It is therefore not surprising that private language schools and companies are offering more and more foreign language courses for professional purposes. In the context of thinking about informal learning of a language for specific purposes (LSP), it is worth reflecting on how a LSP teacher is prepared for work. It seems that attending workshops or practical training should be part of the repertoire of enhancing the professional competence of LSP teachers. However, discussions with experienced language teachers reveal that the reality is quite different. Therefore, given the growing demand for specialized language courses, diagnosis and discussion of the difficulties faced by LSP teachers is of academic relevance. The first part of this article presents a pilot study conducted in 2023 among LSP teachers. Following this, the difficulties of teaching professional languages will be presented. The last part refers to the presentation of methods, techniques and forms of work that can improve the methodological repertoire of LSP teachers.



Keywords: language for specific purposes, foreign language teacher, needs of LSP teachers, informal learning

Słowa kluczowe: język specjalistyczny, nauczyciel języka obcego, potrzeby nauczycieli języka specjalistycznego, kontekst nieformalny

1. Wprowadzenie

Rozwój gospodarki, transformacja technologiczna oraz cyfryzacja usług i produktów stawiają przed nami nowe zadania. Społeczeństwa stały się bardziej mobilne, pracownicy międzynarodowych korporacji podróżują oraz odbywają zagraniczne praktyki i staże, a studenci coraz liczniej korzystają z możliwości zdobywania wiedzy w innych krajach w ramach programu Erasmus+. Nic więc dziwnego, że w ostatnich latach na rynku pracy wzrosło znaczenie znajomości języków obcych. Z badania przeprowadzonego w 2012 w Polsce i w 2023 roku w Europie wynika, że skuteczna komunikacja oraz znajomość języków obcych są najważniejszymi umiejętnościami poszukiwanymi u ubiegających się o pracę (Budnikowski i in., 2012, World Economic Forum¹). Widoczne zapotrzebowanie specjalistyczne na kształcenie językowe coraz bardziej ukierunkowuje ten proces na konkretne kwalifikacje wymagane przez pracodawców. Zrozumiałe jest zatem, że prywatne szkoły językowe oraz przedsiębiorstwa proponują coraz więcej zajęć z języka obcego do celów zawodowych².

W kontekście dydaktyki języków obcych (języka specjalistycznego – JS) warto zwrócić uwagę na fakt, że zwiększonemu popytowi na naukę tych języków nie towarzyszy adekwatny wzrost zainteresowania specyfiką pracy nauczyciela JS i rozwojem jego kompetencji zawodowych. Istnieje wiele badań poświęconych nauczaniu JS w kontekście formalnym, ale jedynie nieliczne koncentrują się na działaniu nauczycieli JS w kontekście nieformalnym. Wydaje nam się to szczególnie istotne, gdyż szeroka oferta kursów językowych dostępnych w komercyjnych placówkach kształcenia oraz przedsiębiorstwach dowodzi, że kontekst nieformalny zajmuje większą część nauczania JS.

Celem niniejszego tekstu jest zdiagnozowanie obszarów, w których nauczyciele JS wymagają wsparcia. Przesłanki do tej diagnozy pochodzą z wywiadów przeprowadzonych z doświadczonymi dydaktykami języków specjalistycznych, którzy pracują w prywatnych szkołach językowych lub prowadzą własną działalność gospodarczą. W pierwszej części pracy przedstawimy kontekst badania dotyczący istoty języka specjalistycznego (JS); kompetencji,

¹ World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2023/05/future-of-jobs-2023-skills/>

² W niniejszym tekście terminy „język obcy do celów zawodowych” (JZ) i „język specjalistyczny” (JS) będą stosowane zamiennie.

jakie powinien posiadać nauczyciel tego języka, a także dane dotyczące kształcenia takich nauczycieli w Polsce. W dalszej części niniejszego artykułu zostanie omówione pilotażowe badanie własne dotyczące pracy nauczycieli JS w naszym kraju.

2. Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego – próba definicji

Zajęcia z języków obcych specjalistycznych wychodzą naprzeciw zapotrzebowaniu rynku pracy i tworzą dobrą bazę udanej komunikacji fachowej w licznych dziedzinach. Jednak wielowymiarowość kursów JS sprawia, że przygotowanie takich zajęć nie jest dla nauczyciela zadaniem prostym. Jak słusznie bowiem zauważa Lesiak-Bielawska (2015: 380), nie istnieje jeden konkretny model nauczania JS, niezależny od kontekstu komunikacji specjalistycznej, rodzaju kursu JS, instytucji zlecającej przeprowadzenie takiego kursu czy specyficznych potrzeb docelowych odbiorców. Należy też zaznaczyć, że nie ma też konkretnych wytycznych dotyczących nauczania JS w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*.

W podobnym duchu co Lesiak-Bielawska wypowiada się Sambor Grucza (2007: 12), który podkreśla, że „glottodydaktyka specjalistyczna nie może zajmować się akwizycją jakiegoś jednego ogólnego języka specjalistycznego, gdyż w rzeczywistości taki język nie istnieje. [...] Zatem glottodydaktyka specjalistyczna zajmuje się akwizycją konkretnego języka specjalistycznego”. Można zatem stwierdzić, że tak jak nie ma jednego JS, tak też nie ma jednego użytkownika tego języka. Oznacza to, że każdy kurs specjalistyczny jest inny i powinien być przygotowywany indywidualnie, z uwzględnieniem realnych, konkretnych potrzeb uczących się określonego języka do celów zawodowych.

Inną trudnością związaną z JS jest fakt, że na rynku jest stosunkowo mało podręczników i materiałów (w przypadku niektórych języków obcych i branż nie ma ich wcale), z których mogliby korzystać nauczyciele. Prowadzenie takiego kursu staje się jeszcze trudniejsze w przypadku nauczycieli pracujących w kontekście nieformalnym, ponieważ nie mogą oni korzystać z gotowych sylabusów uniwersyteckich i nie dotyczą ich zapisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia zawodowego.

Wszystko to sprawia, że nie ma jednego uniwersalnego zakresu działań nauczyciela JS. Bez względu jednak na kontekst edukacyjny każdy uczący musi się mierzyć z wieloma złożonymi kwestiami, które wymagają zarówno przygotowania metodycznego, jak i wiedzy specjalistycznej: językoznawczej, kulturowej i zawodowej (Gajewska, Sowa, 2014; Woodrow, 2017).

2.1. Przygotowanie glottodydaktyczne

Jednym z ważniejszych obszarów pracy nauczyciela jest bezsprzecznie jego przygotowanie metodyczne, które wydaje się szczególnie istotne w przypadku nauczania treści do celów zawodowych. Wynika to z faktu, że nie istnieje jeden kanon zasad nauczania języków specjalistycznych, choć są one badane od blisko wieku. Można jednak wskazać znaleźć pewne prawidłowości, które składają się na dydaktykę JS. Tak więc uznaje się, że zadaniem nauczyciela JS jest przede wszystkim właściwy wybór priorytetów wyłonionych drogą analizy potrzeb³. Najczęściej jest to określenie potrzeb komunikacyjnych oraz kulturowych danej grupy docelowej, ustalenie celów, treści i technik nauczania (Gajewska, Sowa, 2014: 104). Kolejne zagadnienie to stworzenie własnych materiałów dydaktycznych, skorzystanie z odpowiednich metod oraz dobór narzędzi ewaluacji kursu⁴ i oceny postępów uczących się (Anthony, 2018: 46). Istotnym wyróżnikiem glottodydaktyki specjalistycznej jest także ograniczona ilość czasu, jakim dysponuje uczący się w celu opanowania zamierzonych umiejętności. Ponadto wskazuje się, że nauczyciel JS powinien również budować sieć kontaktów zawodowych oraz rozwijać własne kompetencje transwersalne (np. z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych) (Kic-Drgas, Woźniak, 2022: 123).

Opisana wyżej kompleksowość działań nauczyciela JS sprawia, że staje on wobec nowych wyzwań nie tylko wtedy, gdy po raz pierwszy zaczyna nauczać JS, ale za każdym razem, kiedy jego uczniem staje się nowy odbiorca. W tym złożonym procesie bardzo często jest zdany jedynie na siebie i musi sam opracowywać program nauczania, który wykracza daleko poza przygotowanie zajęć z języka ogólnego.

2.2. Specjalistyczna wiedza językoznawcza

Jak wspomniano, jedną z licznych kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel JS, jest umiejętność tworzenia własnych materiałów dydaktycznych.

³ Wraz z rozwojem dydaktyki języków specjalistycznych uszczegółowieniu i dookreśleniu uległy komponenty składowe procesu analizy potrzeb, która obejmuje (Dudley-Evans, St. John, 1998), m.in. informacje o preferowanych przez uczniów zadaniach językowych, ich obiektywnie zdefiniowanych potrzebach, czynniki społeczne czy kulturowe, wcześniejsze doświadczenia dydaktyczne, motywacje dla uczestnictwa w kursie, wreszcie subiektywnie zdefiniowane potrzeby i oczekiwania wobec samego kursu (Krajka, 2015: 222 [w] Sowa, Mocarz-Kleindienst, Czyżewska, 2015).

⁴ Zazwyczaj w przypadku kształcenia nieformalnego nauczyciel JS nie jest zobowiązany przez zleceniodawcę do kontroli wyników nauczania. W tej sytuacji częściej mówimy o autoewaluacji uczniów.

Wiąże się to bezpośrednio z przygotowaniem językoznawczym prowadzącego kurs. Nauczyciel JS jest przede wszystkim filologiem, specjalistą w zakresie nauczanego języka obcego, a jego podstawowym celem ma być wyposażenie ucznia w takie narzędzia językowe i pozajęzykowe, które umożliwią mu działanie w środowisku zawodowym.

Jednakże w przypadku języków specjalistycznych szczególnie ważne jest także uwrażliwienie uczących się na charakterystyczne cechy tych odmian komunikacji we wszystkich ich aspektach, takich jak gatunki tekstowe czy środki językowe występujące w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Nauczyciel JS musi więc stać się „znawcą gatunku”. W związku z tym powinien on posiadać narzędzia do analizy rzeczywistych, empirycznych tekstów, w celu wydobycia ich charakterystycznej struktury. Umiejętność dokonywania analizy dyskursu oraz znajomość typologii gatunków umożliwiają uczącemu stworzenie korpusu tekstów, na podstawie którego daje się określić cechy właściwe danej odmianie komunikacyjnej. Pomaga to nie tylko wyszczególnić cel pragmatyczny tekstu oraz służące jego realizacji środki językowe, lecz także wskazać elementy zapewniające jego spójność gramatyczną i tematyczną. W konsekwencji nauczyciel może porównać dany gatunek tekstu z tekstami reprezentującymi odmienny typ dyskursu oraz osadzić go w działaniach konkretnej grupy zawodowej (Gajewska, Sowa, 2014: 105–106).

2.3. Znajomość dziedziny zawodowej

Jedną z trudności w nauczaniu JS jest znajomość obszaru zawodowego, do którego on przynależy. Niegdyś uznawało się, że nauczyciel JS powinien posiadać podwójne wykształcenie: filologiczne i dziedzinowe, ale obecnie kwestionuje się to założenie (Gajewska, Sowa, 2014: 106). Jednakże pożądane jest, by nauczyciel miał przynajmniej ogólną wiedzę na temat zagadnień teoretyczno-praktycznych z zakresu wykładanych treści zawodowych.

Jak zauważają Dudley-Evans i St. John (1998: 13–17), nauczyciel jest partnerem w procesie nauki, co wynika z faktu, że często nie jest on ekspertem w dziedzinie zawodowej, której języka uczy. Dlatego wiedza płynie nie tylko od nauczyciela do ucznia, ale także od uczącego się do wykładowcy. Nauczyciel-partner zdobywa wiedzę i umiejętności, przygotowując się do kursu, czytając teksty specjalistyczne i rozmawiając z ludźmi pracującymi w danej branży. Niekiedy także towarzyszy im w pracy (tzw. *shadowing*) i bierze udział w spotkaniach branżowych.

Nauczyciel JS musi nieustannie poszerzać swoją wiedzę, nie tylko poprzez uczestnictwo w konferencjach metodycznych i samokształcenie, ale też dzięki ścisłej współpracy z ekspertami w danej dziedzinie. Tego rodzaju

współdziałanie może być realizowane na różne sposoby: od doraźnych kontaktów w miejscu pracy poprzez bardziej planową i zinstytucjonalizowaną kooperację aż po wspólne prowadzenie zajęć (Dudley-Evans, 2001: 226). Ostatecznie chodzi o przekazanie uczniom umiejętności pozwalających im uczestniczyć w interakcji specjalistycznej, czyli prowadzić dialog, dyskusję, polemikę, których przedmiotem jest wiedza specjalistyczna.

2.3.1. Kompetencja interkulturowa

Wiedza, umiejętności i postawy, które umożliwiają zrozumienie i odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach zawodowych muszą być uzupełnione o kompetencję interkulturową. Mimo że początki dydaktyki JS przypadają na tzw. okres leksykalny i syntaktyczny, w którym to kształcenie w zakresie JS utożsamiano przede wszystkim z poznawaniem i opracowywaniem terminologii i specyficznych struktur składniowych (Grucza, 2002: 80–81), obecnie coraz więcej miejsca poświęca się kompetencji interkulturowej (Gębał 2019; Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019). Proces uczenia się i nauczania nie ogranicza się zatem jedynie do tworzenia leksykonów określonych języków specjalistycznych, ale jego istotną częścią stają się treningi kulturowe i negocjacyjne, umożliwiające jednocześnie kształtowanie umiejętności językowych i pozajęzykowych (Gębał, 2019: 294).

Opisywana wyżej kompetencja językowa okazuje się w przypadku JS niewystarczająca, gdyż nauczyciel i uczący się muszą brać jeszcze pod uwagę przyjęte w danym środowisku zawodowym sposoby postępowania. Uczący się może bowiem stworzyć wypowiedź poprawną pod względem językowym, ale zupełnie nieodpowiednią w kontekście stosowanych w danej branży procedur, co sprawi, że nie zostanie zrozumiany przez profesjonalistów. Nauczyciel JS wchodzi więc w rolę pośrednika interkulturowego, który tłumaczy różnice międzykulturowe umożliwiające uczniowi-pracownikowi prawidłowe działanie w sytuacjach stanowiących część danego obszaru zawodowego.

2.3.2. Kontekst kształcenia nauczycieli języka specjalistycznego w Polsce

Opisane wyżej potrzeby związane z wykorzystywaniem języków obcych w pracy zawodowej sprawiają, że niezwykle ważnym zagadnieniem staje się kształcenie językowe w tym zakresie. Jak wspomniano, kluczowe role w pracy nauczyciela JS odgrywają nie tylko umiejętności językowe, ale również wiedza specjalistyczna, znajomość terminologii oraz kulturowych uwarunkowań procesu komunikacji, niezbędnych do tego, żeby przebiegał on w sposób niezakłóco-

ny i efektywny. Należałoby zatem zastanowić się, jak do tej różnorodności ról w pracy nauczyciela JS przygotowani są filolodzy⁵ wykształceni w Polsce.

Badania przeprowadzone w 2008 roku przez Gębała wykazały, że większość ośrodków akademickich w Polsce (wyjątek stanowił Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) nie przygotowuje przyszłych nauczycieli do prowadzenia kursów języków specjalistycznych (Gębał, 2008: 81). Badania z ostatnich lat (Sowa, Gajewska 2019; Głowacka, Helak, Kościńska, 2020; Gajewska, 2022) wskazują zaś, że sytuacja tylko w niewielkim stopniu uległa poprawie. W przeciwieństwie do innych krajów (takich jak Francja, Włochy, Hiszpania) zajęcia z dydaktyki języków obcych do potrzeb zawodowych wciąż rzadko pojawiają się w uniwersyteckich programach kształcenia nauczycieli w Polsce.

W 2022 roku ukazały się niepokojące badania (Ślawska, 2022: 80) wskazujące na to, że absolwenci kierunków filologicznych nie są w żaden sposób przygotowani do nauczania JS, gdyż nie dysponują odpowiednią wiedzą z zakresu metodyki czy słownictwa branżowego. Sprawia to, że są zmuszeni do kształcać się samodzielnie, co budzi u nich w ostatecznym rozrachunku zarówno obawy, jak i zniechęcenie. Rzeczywiście, obszerne dane zgromadzone w badaniach przez Gajewską (2022: 58 [w] Kic-Drgas, Woźniak: 2022) ukazują, że owszem, kształcenie specjalistyczne zaczęło pojawiać się na polskich uczelniach, jednak jest ono ogromnie zróżnicowane i wciąż niewystarczające. Różnice pojawiają się zarówno na poziomie ilościowym (w zakresie liczby dostępnych kursów oraz czasu ich trwania), jak i jakościowym. Obecnie nie możemy więc mówić w Polsce o spójnej, przemyślanej i zunifikowanej koncepcji kształcenia filologicznego języka specjalistycznego, która pomogłaby przygotować studentów do nauczania komunikacji zawodowej, tak jak ma to miejsce w przypadku klasycznego kształcenia filologicznego.

3. Badania własne

Wyzwania, z jakimi muszą się mierzyć w codziennej pracy nauczyciele JS, oraz wielorakość ról, w które regularnie wchodzi, wymagają określenia obszarów, w których potrzebują wsparcia. Podejmując ten temat, warto dokonać bardziej wnikliwej analizy dotyczącej tego, jak oni sami postrzegają nauczanie języka obcego do potrzeb zawodowych oraz jak kształcą opisane w części 2. kompetencje.

⁵ Obecnie w Polsce przygotowanie do zawodu nauczyciela języków obcych odbywa się na studiach filologicznych w ramach specjalizacji pedagogicznej, określanej także jako nauczycielska lub dydaktyczna. Inną opcją jest wybór specjalizacji pedagogicznej na kierunku lingwistyka stosowana (Gajewska, Sowa, 2019: 223).

Przedstawiona w tekście analiza pozwoli uwypuklić istotę diagnozowanych trudności oraz wyciągnąć wnioski mogące udoskonalić warsztat nauczyciela JS.

3.1. Założenia badania własnego

3.1.1. Pytania oraz hipotezy badawcze

W tej części artykułu zostanie zaprezentowane badanie pilotażowe przeprowadzone w 2023 roku na celowo dobranej próbie badawczej, którą stanowili wyłącznie doświadczeni nauczyciele języków obcych ukierunkowanych zawodowo, pracujący w kontekście kształcenia nieformalnego⁶.

Po przyjęciu założenia, w myśl którego jednym z głównych wyzwań glottodydaktyki jest zdefiniowanie, w jakich obszarach nauczyciele JS potrzebują wsparcia (Kic-Drgas, Woźniak, 2022) główne pytanie badawcze wraz z hipotezą sformułowano następująco:

PB: Czy istnieje potrzeba wsparcia nauczycieli JS, a jeśli tak, to w jakim obszarze?

HB: Istnieje konieczność stałego kształcenia językowego oraz metodycznego nauczycieli uczących JS np. w dziedzinie tworzenia materiałów dydaktycznych.

W związku z tak ujętym celem nadrzędnym postawiono pytania szczegółowe oraz hipotezy, które wymagały uwzględnienia szerszego kontekstu. Brzmiały one następująco:

PB1: W jakim stopniu nauczyciele JS znają specyfikę zawodu i/lub obszaru zawodowego języka, którego nauczają.

HB1: Nauczyciele JS często nie znają specyfiki zawodu i/lub obszaru zawodowego języka, którego nauczają.

PBS2: Jakie znaczenie nauczyciele JS nadają kompetencjom interkulturowym w procesie nauczania JS i czy potrafią je kształcić?

HBS2: Zajęcia z języków specjalistycznych są doskonałym momentem, aby przybliżyć zagadnienie interkulturowości, jednak wymaga to dodatkowych umiejętności ze strony nauczycieli.

⁶ Definicję terminu kształcenia nieformalnego przyjęto za Grabowską (2022: 89), według której jest to każde działanie podejmowane autonomicznie w niehierarchicznym kształceniu, obejmujące ciągłe dostosowywanie się do możliwości środowiska i prowadzące do rozwoju kompetencji w języku obcym zgodnie z osobistymi potrzebami. Chodzi tu o komercyjne placówki kształcenia, prestiżowe instytucje reprezentujące różne państwa w zakresie polityki edukacyjnej i kulturowej (*British Council, Institut Français*, etc.), ośrodki szkoleniowe i centra doskonalenia zawodowego.

- PB3: Czy nauczyciele JS doskonalą swój warsztat metodyczny? Jeżeli tak, to jakimi sposobami?
- HB3: Nauczyciele JS chcieliby uczestniczyć w tematycznych i celowych szkoleniach poświęconych zagadnieniom dydaktyki języków obcych dla potrzeb zawodowych.

3.1.2. Narzędzie użyte w badaniu

Po sformułowaniu pytań i hipotez badawczych przeprowadziliśmy z uczestnikami próby wywiady indywidualne częściowo ustrukturyzowane, sterowane (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 159), których podstawą stały się określone wcześniej zagadnienia. Kierując się nimi, mogliśmy nadać rozmowie pożądany kierunek i zakres. Zdecydowaliśmy się na wywiady indywidualne nagrywane, gdyż w ten sposób wyeliminowany został wpływ członków grupy. Uzyskane w ten sposób informacje, nie są też obciążone interakcją z innymi osobami, jak mogłoby to mieć miejsce w przypadku wywiadów grupowych, gdzie wyrażane opinie mogą wynikać z obecności lub wypowiedzi innych uczestników badania (Kvale, 2010: 42). W naszym przypadku było to ważne, gdyż obecność innych nauczycieli mogła powstrzymać niektórych badanych przed mówieniem o zachowaniach niezgodnych z normami uznymi w środowisku nauczycielskim. Zależało nam na możliwości względnie swobodnego wyrażania kwestii kontrowersyjnych, co do których brak zgody w badanej grupie.

Wystandardyzowane pytania podzieliliśmy na te dotyczące doświadczenia nauczycieli oraz ich postrzegania JS. Następnie badani wypowiedzieli się na temat wyzwań w dydaktyce JS. Ostatnie pytania dotyczyły procesu kształcenia nauczycieli JS.

Tabela 1. Pytania zadane w wywiadzie z nauczycielami JS

Pytania wprowadzające	1) Jak zdefiniowałaby Pani/Pan JS?
	2) Jakie jest Pan/Pani doświadczenie w prowadzeniu zajęć z JS?
Pytania dotyczące wyzwań dydaktyki JS	3) Proszę o określenie, jakie są według Pana/Pani najważniejsze kompetencje nauczyciela JS.
	4) Czy według Pana/Pani specjalistyczna wiedza teoretyczna z uczonęj dziedziny jest niezbędna w pracy nauczyciela JS? Proszę uzasadnić.
	5) Czy nauczyciele JS potrafią wyjaśnić uczniom typy i znaczenie różnic kulturowych właściwych dla przedstawicieli danego zawodu pochodzących z różnych krajów/regionów świata? Proszę uzasadnić.
	6) Kluczowe wyzwanie w dydaktyce JS to...

Pytania dotyczące doskonalenia warsztatu metodycznego nauczycieli JS	7) Jak wygląda kształcenie nauczycieli JS w Polsce?
	8) Czy nauczyciele JS potrzebują tematycznych i celowych szkoleń poświęconych zagadnieniom dydaktyki JS? Proszę uzasadnić.
	9) Co najbardziej Panu/Pani pomogło w udoskonaleniu własnego warsztatu nauczyciela JS?
	10) Jakie w Pani/Pana opinii są najbardziej palące potrzeby nauczycieli JS, które należałoby zaspokoić?

3.1.3. Próba badawcza

Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone na próbie 6 nauczycieli języków obcych specjalizujących się w nauczaniu JS (N = 6). Wśród badanych były osoby reprezentujące różne profile zawodowe, jeśli chodzi o nauczany język, miejsce pracy czy staż pracy w zawodzie. Charakterystyka próby badawczej została przedstawiona w poniższej tabeli:

Tabela 2: Charakterystyka nauczycieli biorących udział w badaniu (N = 6)

N = 6		
nauczany język	angielski	
	francuski	
	hiszpański	
	niemiecki	
	polski jako obcy	
	włoski	
miejsce pracy ^{a)}	prywatne szkoły językowe	3
	uczelnia wyższa – kierunki niefilologiczne (tzw. lektoraty)	2
	uczelnia wyższa – kierunki filologiczne	2
	lekcje prywatne w firmach	6
	inne	3
staż pracy	11–15 lat	1
	15–20 lat	3
	powyżej 20 lat	2

a) Wszyscy ankietowani nauczyciele pracują w więcej niż jednym miejscu.

3.2. Analiza wyników

3.2.1. Brak przygotowania zawodowego nauczycieli JS

Na początku analizy wyników należy zaznaczyć, że uczestniczący w badaniu nauczyciele mają mieszane uczucia co do własnego przygotowania do prowadzenia lekcji JS. Mimo że wszyscy biorący udział w wywiadach zdobyli w ramach studiów kwalifikacje nauczycielskie, uznają oni zgodnie, iż studia wyższe w Polsce nie przygotowały ich do nauczania języków specjalistycznych. Wśród najbardziej charakterystycznych odpowiedzi możemy znaleźć:

N1: Nie miałem żadnego przygotowania z glottodydaktyki języków specjalistycznych i po studiach dorabiałem, ucząc hiszpańskiego medycznego. To było bardzo ciężkie.

N2: Na filologii w ogóle język specjalistyczny nie jest omawiany, nie ma żadnych zajęć specjalnych pod uczenie tego języka (przynajmniej na romanistyce na Uniwersytecie Łódzkim na początku lat 2000⁷). Jako młoda osoba nie pomyślałam i nie myślałam nigdy, że będę musiała szkolić się troszkę na własną rękę.

Odpowiedzi naszych rozmówców wskazują na to, że wskutek niewuwzględniania glottodydaktyki JS w kształceniu filologicznym nauczyciele w ogóle nie zetknęli się z teorią nauczania w tym specyficznym zakresie w czasie zdobywania uprawnień nauczycielskich. Znajomość zagadnień dydaktyki języka ogólnego nie do końca kompensuje ten brak, bo zakres i natura zadań, jakie podejmuje nauczyciel języka obcego, nie są w przypadku nauczania języka ogólnego i specjalistycznego takie same. Nasi rozmówcy studiowali w latach 90. natomiast podkreślają, że sytuacja w tej kwestii nie uległa znacznej poprawie.

N3: Studiowałam na polonistyce na UW w momencie, kiedy tak naprawdę jeszcze nie było oficjalnie glottodydaktyki języka polskiego [...]. Rok temu zrobiłam studia podyplomowe z glottodydaktyki języka polskiego w Polonicum i tam tak naprawdę w żaden sposób nie dotknięto zagadnienia języka specjalistycznego.

N5: Jestem po italianistyce na UW, ale przecież ciągle też tam pracuję i wiem, że nigdy nie było i nie ma obecnie żadnych kursów, które wprowadzałyby studentów ścieżki metodycznej w nauczanie języków specjalistycznych. Jeżeli

⁷ Badanie przeprowadzone przez Gajewską i Sowę wykazało, że w przypadku romanistyki jedynie w Instytucie Filologii Romańskiej KUL oraz Instytucie Neofilologii UP w Krakowie programy kształcenia obejmują treści związane z nauczaniem języków specjalistycznych (2015: 225).

coś takiego z języka włoskiego w Warszawie jest, to może jakieś studia podyplomowe?

3.2.2. Konieczność wypracowanie własnego wzorca zajęć z JS

Widzieliśmy wcześniej, że studia wyższe niedostatecznie uwzględniają w programach kształcenia nauczycieli języków obcych zagadnienia z zakresu glotodydaktyki specjalistycznej, dlatego nauczyciele wypracowali swój wzorec takich zajęć. Na podstawie przeprowadzonych rozmów można stwierdzić, że starają się samodzielnie kompensować braki w zakresie kompetencji językowych i/lub metodycznych.

- N6:** Nikt mnie nie nauczył, jak powinien wyglądać kurs językowy dla lekarzy czy ekonomistów. **Tak naprawdę moimi nauczycielami szczerze powiedziawszy byli moi studenci.** Jak? Formułując po prostu swoje oczekiwania, bardzo precyzyjnie określając, czego potrzebują.
- N4:** Skąd wiem, jak uczyć języka specjalistycznego? Nie wiem, to jest jakieś doświadczenie nabyte. **Najpierw trzeba przepracować jakiś czas w naszym zawodzie, poczytać prasę, pooglądać reportaże albo spotkać się z konkretnym typem tekstów,** żeby potem móc w ogóle marzyć o prowadzeniu danego kursu [...].
- N1:** Kurs języka specjalistycznego to **90% pracy nauczyciela** i 10% po stronie ucznia. Nie jestem w stanie zliczyć godzin, które spędziłem nad tekstami, żeby w ogóle zrozumieć nową dziedzinę i zacerpnąć z niej wiedzy. **Często też dzwoniłem do specjalistów tłumaczy z danej dziedziny.**

Okazuje się, że pomimo wspomnianych wyżej braków w programach kształcenia, doświadczenie naszych rozmówców pomaga im w trafnym zrozumieniu powodów i potrzeb, które kierują decyzją ich uczniów o podjęciu nauki JS. Rzeczywiście, dogłębna analiza potrzeb w zakresie komunikacji zawodowej właściwej profilowi uczącego się wiąże się nierozzerwalnie z poznaniem przez nauczyciela dziedziny odniesienia z typowymi dla niej sytuacjami komunikacyjnymi i rodzajami dyskursu oraz tekstów. To z kolei zmusza pedagoga (jak zauważa N1) do poszukiwania źródeł informacji, kontaktów i rozmówców mogących służyć pomocą w odpowiednim zrozumieniu zagadnień specjalistycznych. Różnorodność i niepowtarzalność profili uczących się oraz specyfika ich potrzeb wymuszają ścisłą współpracę nauczyciela ze specjalistami z danego obszaru zawodowego. Jednak oprócz kontaktu ze specjalistami w procesie zdobywania informacji wykładowca może także konsultować się z samymi uczącymi się i analizować dostarczane przez nich dokumenty i dane źródłowe. Wskazują na to poniższe wypowiedzi:

- N3:** To moi studenci pokazują mi przed kursem na jakich tekstach chcą pracować. **Dzięki moim uczniom udało mi się przez te wszystkie lata zebrać całkiem obszerne dossier** materiałów, z których regularnie korzystam.
- N5:** Moi studenci opowiadają mi o swoich doświadczeniach zawodowych i **ja na bazie tych doświadczeń i tych historii robię research i buduję zajęcia**. Czasami coś się sprawdza, innym razem nie – więc następnym razem już tego nie robię.

3.2.2.1. Trudności na etapie przygotowania zajęć JS

Na podstawie odpowiedzi udzielonych na pytania dotyczące wyzwań w dydaktyce JS niemalże wszyscy nauczyciele wspomnieli o braku gotowych materiałów. Nasi rozmówcy podkreślają, że z racji tego, iż każdy kurs JS jest inny i dopasowany do innych potrzeb studentów nie są w stanie znaleźć na rynku odpowiednich pomocy dydaktycznych. Z ich wypowiedzi wynika też, że bardzo rzadko decydują się na wykorzystanie gotowych podręczników, większość tworzy swoje materiały od podstaw⁸, co jest bardzo czasochłonne⁹:

- N1:** Dostępne podręczniki tzw. profilowane są na bardzo niskim poziomie intelektualnym, więc **tworzę wszystko sam**.
- N5:** **Nie ma podręcznika do nauczania języka włoskiego kina**, a właśnie taki kurs prowadzę z polskim reżyserem, który za pół roku wchodzi na plan filmowy w Rzymie.

Dodatkowo nauczyciele języków mniej popularnych są w diametralnie różnym położeniu niż koledzy uczący np. angielskiego specjalistycznego, dysponujący ogromną ilością gotowych programów i materiałów kształcenia. Wybrzmiewa to w wypowiedzi polonistki N3:

- N3:** Jest na rynku tylko jeden podręcznik do nauki tak zwanego języka polskiego biznesowego, tylko że co to znaczy język polski biznesowy, przecież **będzie on wyglądał inaczej w każdej branży**, inaczej dla kierującego fabryką, a inaczej dla kogoś, kto pracuje w kancelarii prawnej. Takie podręczniki mogą być jedynie inspiracją.

⁸ Flinz nazywa to „tajnym programem nauczania” (Flinz, 2019:11 [w] Kic-Drgas, Woźniak 2022: 194).

⁹ Według Dudley-Evans i St. John (1998:172 w Sowa, 2022: 46) jedna godzina efektywnych zajęć JS wymaga od nauczyciela do 15 godzin pracy własnej.

Opracowanie programu nauczania JS daleko wykracza znacząco poza przygotowanie zajęć z języka ogólnego. Dodatkową trudność stanowi fakt, że w wielu przypadkach ten sam nauczyciel uczy języka obcego właściwego dla kilku różnych zawodów. Co więcej, zdarza się też, że jeden nauczyciel pracuje jednocześnie z grupami o różnym profilu zawodowym, odmiennych potrzebach językowych i w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych (szkoły językowe, kancelarie, zajęcia prywatne). Zrozumiałe wydaje się zatem, że przy takiej różnorodności i zmienności parametrów niespotykanych w nauczaniu języka ogólnego, nauczyciel JS potrzebuje dostępu do bogatej bazy zasobów (gotowych materiałów nauczania, ćwiczeń, podręczników).

3.2.2.2. Treści kulturowe

Nauczyciel przygotowując kurs JS wchodzi w rolę badacza, który musi się konfrontować z problemami natury językoznawczej, zawodowej i technicznej. Nasi rozmówcy podkreślali jednak, że oprócz aspektów zawodowych czy lingwistycznych istnieje jeszcze cała masa konwencji socjolingwistycznych i kulturowych, które mają bardzo ważny wpływ na kształt i treść komunikacji fachowej:

N2: Bardzo ważny jest (i często pomijany) element kulturowy. Miałam taką sytuację, że przygotowywałam studentów medycyny do wyjazdu do pracy w szpitalu we Francji. Opanowaliśmy słownictwo, zwroty i nagle oni zaczęli mnie wypytywać: jak to jest na izbie przyjęć? Jak to jest, kiedy mużułmankę musi zbadać lekarz, czy można to zrobić tylko w obecności rodziny; czyli **pojawiło się całe „know-how”, którego nie ma w podręcznikach**. Takie informacje, powinien przemycać nauczyciel.

N1: Musiałem wytłumaczyć moim polskim biznesmenom udającym się do pracy w Hiszpanii, że z jednej strony nie mogą proponować spotkań biurowych w godzinach 12:00–15:00, ale że na takim nieformalnym obiedzie z kolegami z pracy są w stanie załatwić wszystko. **To był dla nich szok kulturowy**.

Jak zauważają Gajewska i Sowa (2014: 154), elementy kulturowe są bardzo trudne do wyłonienia, ponieważ często są implicytne i pojawiają się na poziomie domysłu czy przypuszczenia. Jednak w komunikacji zawodowej okazują się one równie istotne co elementy językowe, a właściwa ich interpretacja oznacza dobrą znajomość środowiska zawodowego i jego uczestników. Ważne jest zatem, żeby nauczyciel JS był pośrednikiem interkulturowym, a kurs JS zawierał ogólne charakterystyki cech kulturowych narodowych i zawodowych. Pomocna w tym może się okazać propozycja

Wilczyńskiej (2005: 25), która zaznacza między innymi, że uznanie własnej tożsamości oraz umiejętność jej prezentacji partnerowi komunikacji, rozumienie podstawowych mechanizmów kultury oraz umiejętność negocjacji problemów interkulturowych w perspektywie danej relacji przyczyniają się do uniknięcia nieporozumień kulturowych. Zadaniem nauczycieli (mediatorów kulturowo-zawodowych) pozostaje zatem przygotowanie uczących się do wejścia w relacje z nowymi kulturami i osobowościami, przy jednoczesnym unikaniu stereotypowego myślenia o nich. Jak zauważa Róg (2017: 13), tylko nauczyciel przygotowany do roli mówcy interkulturowego może rozwijać umiejętności interkulturowe swoich uczniów.

3.2.3. Doskonalenie warsztatu metodycznego

Ostatnia część naszych pytań do nauczycieli JS dotyczyła ich pomysłów na ewentualne doskonalenie warsztatu metodycznego. Na podstawie przeprowadzonych rozmów można wnosić, że nauczyciele o długim stażu pracy dobrze sobie radzą z przygotowaniem i realizacją zajęć językowych dla potrzeb zawodowych. Warto też podkreślić, że każdy z naszych rozmówców odbył co najmniej jedno szkolenie tematyczne dotyczące JS. Z ich wypowiedzi wynika, że najlepiej ocenione zostały te prowadzone przez praktyków, nie zawsze nauczycieli.

N3: Brałam udział w webinarze organizowanym wewnątrz przez British Council na temat bankowości w języku angielskim. To było 5 spotkań z Brytyjczykiem, pracującym w Banku Światowym, mogliśmy zadawać mu pytania, przesłał nam swoje materiały. **Gdyby było więcej takich webinarów, to chętnie bym w nich uczestniczyła.**

N2: Kilka lat temu Instytut Francuski w Warszawie wysłał mnie na rewelacyjne szkolenie przygotowujące do uczenia polskich urzędników o UE. Było to tygodniowe szkolenie FOS¹⁰ organizowane przez ambasadę Francji w Wiedniu. **Osoba prowadząca** nie była teoretykiem [...] **miała duże doświadczenie praktyczne.** Pracowaliśmy w małych grupkach, tworzyliśmy razem materiały, dyskutowaliśmy.

Mimo że nasi rozmówcy to osoby z wieloletnim doświadczeniem zawodowym, na nasze pytanie dotyczące palących potrzeb nauczycieli JS, wszyscy zgodnie odpowiedzieli, że przede wszystkim najbardziej potrzebowaliby

¹⁰*Français sur objectifs spécifiques*, odpowiednik polskiego terminu *język dla potrzeb zawodowych*.

tematycznych i celowych szkoleń z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej. Potwierdza to także badanie Sowy przeprowadzone w latach 2016–2017, według którego 84% z blisko 100 ankietowanych nauczycieli JS wzięłoby udział w procesie samodoskonalenia zawodowego. Z naszych rozmów wynika, że na rynku ciągle jest zbyt mało szkoleń i kursów poświęconych kwestiom nauczania JS.

Wśród potrzeb szkoleniowych najbardziej istotne dla nauczycieli są te związane z praktyką. Wspominali oni o tym, że pracę ułatwiłoby im odtwarzanie ze specjalistami branżowych scenek sytuacyjnych, wizyty w konkretnych przedsiębiorstwach, współpraca z tłumaczami z danych dziedzin, a także większa solidarność środowiska (wprowadzenie obserwacji koleżeńskich) czy dzielenie się materiałami dydaktycznymi.

4. Wnioski

Uzyskane z rozmów dane dotyczące potrzeb nauczycieli JS w kontekście nieformalnym oraz przegląd literatury przedmiotu nie napawają optymizmem. Skala problemów, z którymi muszą się mierzyć, skłania przede wszystkim do poważnej refleksji nad procesem kształcenia uczących tych odmian językowych, z uwzględnieniem specyfiki ich pracy wynikającej z dużego zróżnicowania kursów JS i heterogeniczności grup uczniów. Oczywiście wypracowane latami doświadczenie, zaangażowanie i wielka determinacja sprawiają, że nasi rozmówcy dobrze sobie radzą na trudnym i konkurencyjnym rynku JS, jednak z wywiadów jednoznacznie wynikało, że napotykają wiele trudności. Wymagania stawiane przed nimi rosną, a oni sami, aby wywiązać się z nowych funkcji i zadań, coraz częściej muszą wykazać się znaczną elastycznością, wrażliwością i wyobraźnią oraz nieustanie się samodoskonaląc. Czują się w tym zapomniani przez system i pozostawieni sami sobie. W kontekście nieformalnym, w którym nauczyciele JS niejako sami „walczą o klientów-uczniów” (wypowiedź N3), nie ma między nimi współpracy, są też trudności w dzieleniu się wiedzą i wypracowanymi materiałami.

Dodatkowo oferta kursów doszkalających czy innych możliwości uzupełniania wiedzy przez nauczycieli JS jest wciąż niewielka, a te, które są na rynku, nie zostały dobrze ocenione przez naszych rozmówców. Krytyczne uwagi dotyczyły wysokich kosztów, w kontekście nieformalnym ponoszonych całkowicie przez nauczyciela, oraz zbyt dużej ilości zagadnień teoretycznych, które często nie są uzupełniane o kwestie praktyczne. Wydaje się, że cenne dla uczących języków specjalistycznych byłyby szkolenia z ekspertami z danej dziedziny, którzy utwierdziliby nauczycieli w ich sposobie działania lub skłoniliby do jego modyfikacji. Ma to szczególnie znaczenie w przypadku zagadnień

dotyczących kultury danej grupy zawodowej, do której często nauczyciel JS nie ma dostępu.

Podsumowując, odnosimy wrażenie, iż choć coraz częściej i ściślej nauka języków obcych wiązana jest z kształceniem przygotowującym uczących się do aktywności zawodowej, praktyka dydaktyczna w szkolnictwie wyższym oraz rynek wciąż nie zareagowały z właściwą intensywnością na wzrastającą potrzebę przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z językami specjalistycznymi. Dyskusja na temat potrzeb nauczycieli JS powinna być punktem wyjścia do skonkretyzowania działań, których oczekują. W związku z tym wskazane byłoby rozwinięcie siatki szkoleń dla tych, którzy chcą poświęcić czas na poznanie strategii nauczania JS, umożliwienie im międzynarodowej współpracy z innymi nauczycielami JS oraz z ekspertami z różnych dziedzin zawodowych. Ważnymi inicjatywami mogłyby być także nieodpłatne warsztaty interkulturowe czy webinaria, które jednocześnie uwrażliwiałyby uczących na potrzebę większej solidarności i współpracy.

Bibliografia

- Dudley-Evans, T., St. John, M. J. (1998), *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2001), *English for specific purposes*, (w:) Carter, R., Nunan, D. (red.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 131–136.
- Flinz, C. (2019), *Aktuelle Fragen zur Forschung und Lehre*, Zeitschrift für Interkulturellen Fachsprachenunterricht, 24 (1), s. 1–20.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2019), *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*. „Neofilolog”, nr 44/2, s. 221–235. Online: <https://doi.org/10.14746/n.2015.44.2.07> [DW 15.02.2024].
- Gębal P. E. (2008), *O kształceniu lektorów/nauczycieli języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2008, s. 78–83.
- Gębal P. E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabowska, M. (2023), *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris, Éditions l'Harmattan.
- Grucza, S. (2002), *Badania nad językami specjalistycznymi w Niemczech* (w:) Lewandowski, J. (red.), *Języki specjalistyczne, t. 2: Problemy technolingwistyki*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW, s. 81–100.
- Grucza S. (2007), *Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*, „Przegląd glottodydaktyczny”, t. 23, s. 7–20.

- Kic-Drgas, J., Woźniak, J. (2022), *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Krajka, J. (2015), *Analiza potrzeb w planowaniu kursów językowych do celów zawodowych – o roli technologii społeczeństwa informacyjnego* (w:) Sowa, M., Mocarz-Kleindienst, M., Czyżewska, U. (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 221–238.
- Głowacka, M., Helak, M., Kościńska, J. (2020), *Konkurs Pamiętniki Pandemii. Założenia, wyniki, wstępne refleksje*. Szczecin: WNUS. Online: <https://doi.org/10.18276/au.2020.2.15-17> [DW 15.02.2024].
- Lesiak-Bielawska E. D. (2015), *Specyfika pracy nauczyciela języka specjalistycznego (JS) a implikacje dla procesu kształcenia* (w:) Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 380–392.
- Róg, T. (2017), *Kompetencja interkulturowa. Z. 1, Teoria w pigułce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sowa, M. (2016), *Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu? Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego* (w:) Łącka-Badura, J. (red.), *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, s. 139–156.
- Sowa M. (2022), *Potrzeby nauczycieli języków obcych specjalistycznych względem przygotowania i realizacji procesu dydaktycznego. Próba diagnozy* (w:) Kic-Drgas, J., Woźniak, J. (red.), *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 30–55.
- Ślawska, M. (2022), *Warsztat pracy nauczyciela języka angielskiego zawodowego* (w:) „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2022, s.79–84.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja międzykulturowa: wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Woodrow, L. (2018), *Course design in English for specific purposes*. London: Routledge.

Received: 04.10.2023

Revised: 11.03.2024

Justyna Cholewa

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

<https://orcid.org/0000-0002-0256-5078>

jchole@sgh.waw.pl

Strategie uczenia się słownictwa specjalistycznego

Strategies for Learning Specialized Vocabulary

CLIL (Content Language Integrated Learning) is defined as the integration of specific content with language learning objectives. In higher education, it refers to the simultaneous teaching of academic content and language skills in a given language. The core concept revolves around the use of a second/foreign language to acquire knowledge, while concurrently enhancing language skills and vocabulary, including the acquisition of new specialist terms. Developing the lexical subsystem as an integral component of linguistic competence is particularly important in the process of linguistic reception and production. Vocabulary learning strategies prove invaluable in this context. The discussion on strategies of learning lexis in a foreign language appeared in the academic literature at the end of the last century. Previously, this was addressed in research on learning strategies and communication strategies. In academia, knowledge of professional vocabulary and terminology is indispensable for mastering specialist content taught in a second language. Learners must not only grasp the meaning of concepts, but also employ them with precision. So how do students learn new specialist vocabulary, and which vocabulary learning strategies do they use? This article aims to present the results of my own research on the application of specialized vocabulary learning strategies by students of economic sciences.



Keywords: Learning Strategies, Strategies for Learning Specialized Vocabulary, Language for Specific Purposes, CLIL

Słowa kluczowe: strategie uczenia się, strategie uczenia się słownictwa specjalistycznego, język dla celów specjalistycznych, CLIL

1. Wstęp

Rozwijanie podsystemu leksykalnego jako składnika kompetencji językowej jest szczególnie ważne w procesie recepcji i produkcji językowej. Z pomocą przychodzą w tym zakresie strategie uczenia się słownictwa.

Zagadnienie strategii uczenia się leksyki w języku obcym pojawiło się w literaturze przedmiotu pod koniec ubiegłego wieku. Wcześniej problematyka ta była poruszana w ramach badań nad strategiami uczenia się i strategiami komunikacji. Znaczenie tematyki uczenia się i nauczania słownictwa w języku obcym wzrosło w momencie wdrożenia badań empirycznych z zakresu pragmalingwistyki w glottodydaktyce. Zwrócono wtedy uwagę na to, że nieznanomość leksyki jest źródłem zakłóceń komunikacyjnych i prowadzi do nieefektywnej komunikacji.

W środowisku akademickim znajomość słownictwa fachowego, terminologii jest niezbędna do opanowania treści specjalistycznych przekazywanych w języku drugim. Od uczących się wymagana jest nie tylko znajomość znaczenia pojęć, lecz także precyzja ich użycia. W jaki więc sposób uczą się studenci nowego słownictwa specjalistycznego? Jakie strategie uczenia się leksyki stosują?

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań własnych dotyczących stosowania strategii uczenia się leksyki specjalistycznej przez studentów nauk ekonomicznych podczas przyswajania treści specjalistycznych w języku obcym.

2. Strategie uczenia się słownictwa

Zanim zajęto się strategiami uczenia się słownictwa w centrum zainteresowania badaczy były strategie uczenia się. Na początku chodziło jedynie o strategię działania tzw. „dobrego ucznia” (np. Rubin, 1975; Stern, 1975, 1983; Naiman i in., 1978) cechującego się optymistycznym podejściem do nauki mimo napotykanym trudności, wiarą w siebie i w odniesienie sukcesu, konsekwencją w dążeniu do realizacji stawianych sobie celów, znajomością swoich mocnych i słabych stron, systematycznością, samodzielnością w doborze technik i strategii uczenia się celem optymalizacji efektów przyswajania wiedzy.

Istotę strategii uczenia się stanowi konstatacja, że są one zamierzonymi działaniami, myślami, zachowaniami podejmowanymi w celu opanowania języka obcego, tj. wszystkich jego podsystemów, nie tylko np. leksykalnego i gramatycznego, ale również fonologicznego, w odniesieniu do którego odnotowuje się niedostatek badań, szczególnie w obszarze stosowania strategii uczenia się wymowy podczas realizacji określonych zadań (Pawlak, 2018: 189–190). Strategie uczenia się w psychologicznym kierunku badań nad strategiami są rozumiane jako plany mentalne, zazwyczaj nieświadomie stosowane i realizowane poprzez techniki. Techniki są pojęciem dydaktycznym odnoszącym się do pewnego zbioru sprawdzonych sposobów efektywnej pracy umysłowej, są to zazwyczaj świadome i planowo stosowane sposoby zachowań ułatwiające przygotowanie procesu uczenia się, kierowanie nim i kontrolę (Zawadzka, 2004: 226–227). Świadome używanie strategii poprawia efektywność procesu uczenia się. Według Oxford (2018: 5), strategie uczenia się są stosowane kompleksowo, dynamicznie i płynnie w specyficznych socjokulturowych kontekstach. Są angażowane w pełni lub co najmniej częściowo świadomie i można ich nauczyć.

Dobór strategii przez uczących się zależy od wielu determinantów. Seiretny (2015: 248) dzieli czynniki warunkujące użycie strategii uczenia się na indywidualne (wewnętrzne), zewnętrzne i zadaniowe. Do indywidualnych zalicza: wiek, płeć, osobowość, motywację, samoocenę, odległość genetyczną i typologiczną między J1 i J2, stopień zaawansowania w J2, znajomość innych języków obcych, tło kulturowe uczącego się, poziom wiedzy pozajęzykowej, style uczenia się, modalność i preferencje półkulowe. Czynniki zewnętrzne stanowią: sposób prezentacji nowego materiału, techniki nauczania, bogactwo materiałów wyjściowych, środowisko uczącego się endo- lub egzolingwalne, a także charakter materiału, który trzeba opanować. Do czynników zadaniowych należą zaś: typ zadania, stopień jego skomplikowania lub ogólności oraz stopień jego kognitywnej złożoności.

Badania nad strategiami uczenia się słownictwa nie stanowiły odrębnego kierunku badań do późnych lat 90-tych ubiegłego wieku, kiedy to zostały wyizolowane z głównego kierunku badań przez Schmitta, który w 1997 roku stworzył pierwszą szczegółową typologię strategii uczenia się słownictwa oraz kwestionariusz ich badania VLSQ – Vocabulary Learning Strategies Questionnaire.

Schmitt (1997: 203–205) zaadaptował na potrzeby definicji strategii uczenia się słownictwa definicję uczenia się Rubin (1987: 29), według której jest ono procesem, „w którym informacja jest uzyskiwana, gromadzona, pobierana i używana” i stwierdził, że strategie uczenia się słownictwa mogą wpływać na ten dość szeroko pojęty proces. Jego typologia strategii uczenia się słownictwa opiera się na taksonomii Oxford z 1990 roku. Zdaniem badacza, ujęcie to

jest najczęściej przywoływanym i dobrze porządkującym ten obszar. Jednakże generalnie klasyfikacja Oxford jest według niego niezadowolająca w kwestii kategoryzowania strategii specyficznych dla uczenia się słownictwa. Co najważniejsze w taksonomii Oxford nie ma kategorii dotyczącej strategii stosowanych przez jednostkę w obliczu konieczności ustalenia znaczenia nowego słowa bez uciekania się do pomocy innych. Konieczne było więc stworzenie nowej kategorii, tzw. strategii pomagających ustalić znaczenie słowa¹. Napotykając słowo po raz pierwszy, uczący się mogą bowiem próbować samodzielnie wykorzystać swoją wiedzę językową, wskazówki kontekstowe, materiał odniesienia (Individual Strategies) lub mogą zapytać kogoś o znaczenie, stosując strategie społeczne (Social Strategies). Te strategie angażowane dla uzyskania wstępnych informacji o nowym słowie są określane przez Schmitta jako strategie poznawcze (Discovery Strategies). Potem podejmowany jest wysiłek zapamiętania jego znaczenia za pomocą strategii konsolidacyjnych (Consolidation Strategies), które dzielą się na społeczne, pamięciowe, kognitywne i metakognitywne. Strategie pamięciowe ułatwiają wbudowanie i usystematyzowanie nowych słów w strukturach poznawczych uczącego się poprzez np. grupowanie wyrazów. Strategie kognitywne przyczyniają się do utrwalania nowych słów, np. poprzez tworzenie list, a metakognitywne pozwalają na monitoring postępów poprzez np. robienie sobie testów słownikowych. W końcowym etapie ćwiczy się umiejętności aktywnego posługiwania się nowymi słowami przy pomocy odpowiednich sposobów np. poprzez pracę w grupie, korzystanie z obcojęzycznych mediów czy rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka. Uczenie się słownictwa składa się więc z trzech etapów: poznania (odkrywania) znaczenia, zapamiętania i aktywnego użycia w produkcji językowej. Analogicznie do nich można więc podzielić strategie uczenia się słownictwa na: pomagające w określeniu znaczenia słowa, ułatwiające zapamiętanie nowego słowa i wspierające aktywne jego użycie.

Stosowanie strategii uczenia się słownictwa uzależnione jest między innymi od poziomu zaawansowania uczących się (Schmitt, 1997), płci (Catalan, 2003), cech osobowościowych (Jaroszewska, Milewski, Posiadała, 2021), metody nauczania (Wenden, 1987) i rodzaju materiału (treści), który trzeba opanować oraz typu zadania (Fan, 2003, Nyikos, Oxford, 1993). Trudne zadania i treści determinują angażowanie strategii metakognitywnych, łatwiejsze zaś kognitywnych i pamięciowych (Nyikos, Oxford, 1993). Można więc postawić hipotezę, że nierodzimi użytkownicy języka, ucząc się słownictwa specjalistycznego w J2 w trakcie opanowywania treści specjalistycznych w ramach nauczania języka przez treść częściej używają określonych strategii.

¹ Tłumaczenie na język polski nazw poszczególnych grup strategii i samych strategii przejęto z opracowania taksonomii Schmitta przez Seretny (2015: 335, 336).

3. Nauczanie języka przez treść

Nauczanie przez treść (CLIL Content Language Integrated Learning) jest definiowane jako integracja poszczególnych treści z celami nauczania języka. Wesche i Skehan (2002) rozróżniają pomiędzy trzema głównymi modelami organizacyjno-dydaktycznymi określającymi miejsce nauczania języka i doboru oraz roli treści niejęzykowych. Zależność między językiem a treściami niejęzykowymi może przybierać formę słabą, mocną i mieszaną.

Forma słaba – kładzie nacisk na opanowanie kompetencji komunikacyjnej poprzez wprowadzenie sylabusu tematycznego, specyficznych tekstów lub wprowadzenie do wybranego kursu pewnych treści, którymi interesują się uczniowie. W formie mocnej – główny cel to opanowanie wiedzy w zakresie wybranego przedmiotu przy udziale komponentu językowego, najczęściej uczący się odbywają kursy językowe poza główną grupą kursową lub biorą udział w kursach poszczególnych przedmiotów szkolnych nauczanych w drugim języku, uzyskując specjalistyczną pomoc naukową. Formy mieszane natomiast próbują integrować pracę nad językiem i treściami niejęzykowymi poprzez:

- nauczanie wybranych przedmiotów w języku rodzimym lub obcym przy dodatkowym kursie języka drugiego jako wyodrębnionego przedmiotu,
- kształcenie zawodowe,
- nauczanie języków autochtonicznych,
- kursy dla osób przygotowujących się do studiów i kariery zawodowej w języku danego kraju.

(Wesche, Skehan, 2002: 234 za Chodkiewicz, 2011: 14, 15)

Najważniejszą kwestią w koncepcji nauczania przez treść jest wykorzystanie drugiego języka do zdobywania wiedzy, a przy tej okazji rozwijanie umiejętności językowych. Język i treść są bowiem nierozzerwalnie związane. Do korzyści płynących z takiego związku zaliczyć należy skorelowanie wybranego do nauki materiału z potrzebami i zainteresowaniami uczących się, tak aby prezentowane treści były dla niego istotne i tym samym motywujące, odwołujące się do jego dotychczasowej wiedzy. Autentyczne materiały dydaktyczne wyselekcjonowane z uwagi na kryterium treści to kolejny atut tej metody. Większa ilość materiału na wybrany temat ma taką dydaktyczną zaletę, że sprzyja powstawaniu w umyśle uczącego się rozlicznych, ale jakże koniecznych zhierarchizowanych powiązań, siatek i podsystemów pojęć i sądów. Tak bogato prezentowana wiedza wspiera procesy semantyzacji w trakcie czytania kolejnych tekstów i daje uczącemu się poczucie orientacji i szansę dobrego radzenia sobie z wyzwaniami dydaktycznymi. Sensowność

i bogactwo treści przetwarzanego materiału jest istotnym czynnikiem mobilizującym uczącego się do wysiłku w celu zaspokojenia swojej naturalnej ciekawości poznawczej, czyli wykorzystania mechanizmu przetwarzania informacji zgodnie z jego przeznaczeniem (Dakowska, 2007: 125 – 127).

Nauczanie przez treść ma też wady. Głównym mankamentem jest to, że formy językowe pełnią służebną rolę, są podporządkowane treściom i bezpośrednio nie przykłada się wagi do pracy nad nimi.

3.1. Nauczanie języka przez treść w Szkole Głównej Handlowej

W Szkole Głównej Handlowej nauczanie języka obcego odbywa się w trzech powyżej przedstawionych formach w ramach lektoratów, zajęć specjalizacyjnych i kursów językowych oraz programu Polsko-Niemieckiego Forum Akademickiego, zwanego dalej FORUM, realizowanego we współpracy z uniwersytetami niemieckimi. FORUM organizuje w SGH zajęcia z przedmiotów ekonomicznych w języku niemieckim takich jak: mikroekonomia, makroekonomia, finanse, marketing, międzynarodowe stosunki gospodarcze, integracja europejska, polityka gospodarcza i społeczna. Przed podjęciem specjalizacji studenci FORUM uczestniczą w zajęciach fazy wstępnej (przedmiotach podstawowych), które przygotowują ich do zajęć specjalistycznych pod kątem przekazywanych treści specjalistycznych i językowych. Głównym ich celem jest jednak przekazanie wiedzy specjalistycznej przy pomocy języka specjalistycznego, formy językowe pełnią rolę drugoplanową, dlatego tę organizację zajęć dydaktycznych, tak jak zaproponowali Wesche i Skehan (2002) można potraktować jako formę mocną modelu.

4. Słownictwo specjalistyczne

Badania nad językami specjalistycznymi pozwalają wyodrębnić następujące koncepcje języka specjalistycznego: strukturalną, pragmalingwistyczną, kognitywną i integracyjną. Słownictwem specjalistycznym zajmowano się przede wszystkim w koncepcji strukturalnej (w ramach kierunku leksykologiczno-terminologicznego), według której język specjalistyczny to ogół wszystkich środków językowych, używanych w specjalistycznie ograniczonym zakresie komunikacyjnym w celu porozumienia się między specjalistami (Hoffmann, 1976: 170). Język specjalistyczny to zbiór wszystkich środków językowych danego systemu języka, nie tylko terminów, co oznacza, że jest częścią składową języka ogólnego. Podstawę tego systemu stanowią naukowy system pojęć zdeterminowany przez system terminologiczny,

który może zostać określony, opisany i zanalizowany poprzez wypracowanie charakterystycznych cech w konfrontacji z językiem ogólnym (Wüster, 1979: 2). Język ogólny jest tu rozumiany jako kluczowa część języka, która jest wspólna dla wszystkich członków danej wspólnoty językowej. Każdy język narodowy oprócz części ogólnej zawiera wiele języków częściowych, języków specjalistycznych. Język ogólny i języki specjalistyczne znajdują się w stosunku wzajemnej zależności, ponieważ języki specjalistyczne uzupełniają język ogólny o dodatkowe pojęcia i ich nazwy wtedy, gdy przedmioty z danej dziedziny i związane z nimi relacje nie mogą być nazwane i wyrażone przy pomocy środków języka ogólnego. Zatem, pomimo że język specjalistyczny znajduje się stale w opozycji do języka ogólnego, to jednak jest związany z językiem ogólnym, ponieważ tworzy część składową języka ogólnego i nie może bez niego egzystować, w przeciwieństwie do języka ogólnego, który może istnieć bez języka specjalistycznego (Drozd, Seibicke, 1973: 82). W językach specjalistycznych funkcjonują bowiem cztery kategorie wyrazów, przy czym tylko dwie są dzielone z językiem ogólnym, dwie kolejne zaś właściwie wyłącznie egzystują w profesjolektach (Seretny, 2017: 151, 152). Do kategorii pierwszej należą słowa często używane, także związane z techniczną działalnością człowieka (np. samolot), do drugiej zalicza się słowa rzadko używane w języku ogólnym oraz tzw. leksykę ogólnotechniczną (np. całka). To słownictwo cechuje brak powszechnego zasięgu i wyraźnego nacechowania profesjonalnego. Trzecią kategorię tworzą wyrazy występujące wyłącznie w danym języku specjalistycznym, tzw. jawne terminy fachowe. W kategorii czwartej są wyrazy będące częścią języka ogólnego, które w języku specjalistycznym nabierają nowego znaczenia, czyli terminoidy. Na język specjalistyczny składają się zatem leksemy z języka ogólnego i terminy. Pod pojęciem terminu rozumie się konwencjonalny znak językowy oznaczający pojęcie teoretyczne w obrębie danego leksykonu terminologicznego. Pojęcia terminologiczne mają niezmienną w ramach danego leksykonu strukturę konceptualną w przeciwieństwie do pojęć ogólnojęzykowych, które są zmienne, tak jak sytuacje, w których realizują swoje znaczenie (Lukszyn, Zmarzer, 2001: 40). Terminy są jednoznaczne, nie podlegają interpretacji o charakterze emocjonalnym, nie kobotują żadnych treści, posiadają natomiast zdolności systemotwórcze (Lukszyn, Zmarzer, 2001: 21). Terminy specjalistyczne konstytuują zatem języki specjalistyczne i umożliwiają komunikację specjalistyczną. Ich znajomość jest zatem niezbędna, aby posługiwać się poprawnie danym językiem specjalistycznym i móc uczestniczyć w procesie przekazywania i przyswajania wiedzy specjalistycznej.

4.1. Źródła trudności w uczenie się terminologii specjalistycznej

Opanowanie terminów specjalistycznych w języku obcym nastęrcza wiele trudności. Kic-Drgas (2015: 19) kategoryzuje trudności następująco:

- językowe (niewystarczające opanowanie języka obcego, niewystarczające opanowanie języka ojczystego),
- specjalistyczne (nieznajomość lub niewystarczająca znajomość danej dziedziny
- metodyczne (nieznajomość strategii i technik uczenia się, niewłaściwy przekaz treści specjalistycznych).

Badania przez nią przeprowadzone (Kic-Drgas, 2015: 20) dowodzą, że ponad siedemdziesiąt procent ankietowanych studentów uważa, iż nauka terminologii jest dla nich trudniejsza niż nauka słownictwa ogólnego. Wynika to przede wszystkim z konieczności zapoznania się z zupełnie nowym rejestrem, z nowego specjalistycznego kontekstu, z trudności w znalezieniu tłumaczeń niektórych terminów w słownikach lub z dwuznaczności niektórych terminów pojawiających się zarówno w języku ogólnym, jak i specjalistycznym, ale oznaczających zupełnie coś innego. Tymczasem efektywność procesu uczenia się słownictwa wyraźnie wzrasta, gdy studenci nie tylko posiadają wiedzę specjalistyczną i językową, lecz także gdy stosują odpowiednie strategie uczenia się leksyki.

5. Badania własne

Głównym celem badań własnych przeprowadzonych w czerwcu 2023 roku było stwierdzenie:

Jakich strategii uczenia się słownictwa specjalistycznego używają studenci, ucząc się treści specjalistycznych?

W badaniach wzięło udział 37 studentów studiów stacjonarnych licencjackich Szkoły Głównej Handlowej, uczęszczających na zajęcia specjalistyczne w ramach Polsko-Niemieckiego Forum Akademickiego. Ich zadaniem było udzielenie odpowiedzi według pięciostopniowej skali Likerta odnośnie do częstości użycia strategii uczenia się słownictwa specjalistycznego. W badaniach zastosowano polską adaptację kwestionariusza VLSQ Schmitta (1997), opracowaną i przetłumaczoną na język polski przez Seretny (2015: 335, 336).

5.1. Analiza wyników badań własnych

Zgromadzone dane zostały poddane analizie ilościowej, polegającej na zestawieniu w formie spójnej (tabelarycznej) stosowanych przez responden-

tów strategii poznawczych (indywidualnych, społecznych) i konsolidacyjnych (pamięciowych, kognitywnych, metakognitywnych, społecznych) i wyciągnięciu wniosków.

Z analizy danych wynika, że w ramach grupy strategii poznawczych pozwalających na ustalenie znaczenia (tab. 1) respondenci samodzielnie często i bardzo często korzystają ze słownika dwujęzycznego (64%), analizują budowę słowa pod kątem słowotwórczym (52%) i morfologicznym (51%), czy też sprawdzają istnienie w J1 podobnie brzmiącego słowa (51%). Ankietowani rzadko lub nigdy nie używają słownika jednojęzycznego (59%). W grupie strategii poznawczych społecznych (tab. 2) najczęściej korzystają z pomocy nauczającego (46%) lub innego uczącego się (38%), prosząc o przetłumaczenie danego słowa na język polski. 65% respondentów nigdy nie prosi

Tabela 1. Strategie poznawcze indywidualne

Strategie indywidualne (Determination Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
analiza morfologiczna	5%	8%	35%	32%	19%
analiza słowotwórcza (przedrostków i przyrostków)	11%	19%	19%	38%	14%
analiza kontekstu pozajęzykowego	8%	27%	32%	27%	5%
analiza kontekstu werbalnego	5%	30%	32%	24%	8%
sprawdzanie, czy w J1 jest słowo podobnie brzmiące	14%	16%	19%	32%	19%
użycie słownika dwujęzycznego	11%	5%	19%	32%	32%
użycie słownika jednojęzycznego	8%	51%	16%	11%	14%

Tabela 2. Strategie poznawcze społeczne

Strategie społeczne (Social Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
prośba do nauczyciela o podanie odpowiednika w J1	8%	16%	30%	35%	11%
prośba do nauczyciela o parafrazę lub synonim	14%	30%	27%	27%	3%
prośba do nauczyciela o zbudowanie zdania z nowym słowem	35%	30%	19%	11%	5%
pytanie o znaczenie skierowane do innego uczącego się	14%	19%	30%	30%	8%
odkrywanie znaczenia podczas pracy w grupie	11%	38%	35%	16%	0%

o zbudowanie zdania z nowym słowem lub robi to rzadko, a 49% nigdy nie odkrywa znaczenia nowego słowa podczas pracy grupowej lub dzieje się to rzadko.

W grupie strategii konsolidacyjnych wspomagających zapamiętywanie i umożliwiających monitoring postępów często i bardzo często są stosowane:

- a) w zakresie strategii pamięciowych (tab. 3): głośne wypowiedzianie słów (73%), analiza brzmienia (60%), łączenie słowa z jego synonimami lub antonimami (52%), analiza pisowni (51%), wykorzystanie internacjonalizmów (49%), wyobrażanie sobie znaczenia danego słowa (46%), uczenie się całych zwrotów (46%)
- b) w zakresie strategii kognitywnych (tab. 4): robienie notatek (74%), nagrywanie i słuchanie nowych słów (67%), powtarzanie ustne (62%), tworzenie list słów (59%)
- c) w zakresie strategii metakognitywnych (tab. 5): sięganie do mediów w danym języku (59%), samodzielne inicjowanie użycia nowego słowa (35%)
- d) w zakresie strategii społecznych (tab. 6): interakcja z rodzimymi użytkownikami języka (16%).

Z analizy danych wynika (tab. 3), że 89% respondentów nie podkreśla pierwszej litery w celu zapamiętania nowego słowa, 76% nigdy nie tworzy powiązań wizualnych przedmiotów z cyframi, 57 % nigdy nie tworzy matryc znaczeniowych i nie grupuje słów w historyjce, a 43% nie tworzy map myślowych. W zakresie strategii kognitywnych (tab. 4), 70% ankietowanych nie nakleja kartek z nowymi wyrazami w różnych miejscach (np. na lodówce, szafkach itp., a 65% nie nakleja ich na faktycznych przedmiotach. 43% respondentów (tab. 5) nigdy nie monitoruje efektów uczenia się słownictwa poprzez robienie sobie testów słownikowych, a 32 % nie planuje uczenia się sposobów uczenia się słownictwa. Respondenci generalnie rzadko stosują strategię społeczne (tab. 6), ucząc się w grupie (41%) i wchodząc w interakcję z rodzimymi użytkownikami języka (30%).

Tabela 3. Strategie konsolidacyjne pamięciowe

Strategie pamięciowe (Memory Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
łączenie znaczenia słowa z obrazem	8%	38%	22%	27%	5%
łączenie słowa z doświadczeniem osobistym i/lub odczuciem fizycznym	8%	24%	30%	32%	5%

łączenie słowa z jego synonimami lub antonimami	3%	8%	38%	49%	3%
wyobrażanie sobie znaczenia nowego słowa	11%	24%	14%	43%	3%
posługiwanie się mapami myślowymi	43%	32%	11%	11%	3%
posługiwanie się skalami dla „stopniowalnych” przymiotników i przysłówków	14%	27%	38%	19%	3%
przyporządkowywanie nowego słowa do określonej kategorii	8%	22%	30%	32%	8%
metoda „kołka” (tworzenie powiązań wizualnych przedmiotów z cyframi)	76%	16%	5%	3%	0%
metoda „miejsca” (tworzenie asocjacji pomiędzy pojęciami do zapamiętania i lokalizacjami, w których były one umieszczone)	24%	24%	32%	16%	3%
metoda słów kluczcy	11%	16%	32%	35%	5%
grupowanie słów do opanowania	16%	22%	35%	22%	5%
grupowanie słów przestrzennie na kartce	32%	30%	19%	8%	11%
grupowanie słów w historyjce	57%	24%	19%	0%	0%
analiza pisowni	5%	3%	41%	35%	16%
analiza brzmienia	0%	16%	24%	41%	19%
głośne wypowiedanie słów	0%	3%	24%	35%	38%
wyobrażanie sobie formy słowa	8%	14%	30%	38%	11%
tworzenie zdań z nowymi słowami	11%	22%	32%	27%	8%
uczenie się całych zwrotów	5%	19%	30%	35%	11%
podkreślanie pierwszej litery wyrazu	89%	8%	3%	0%	0%
zapamiętywanie przedrostków i przyrostków	8%	19%	38%	32%	3%
zapamiętywanie części mowy	11%	16%	30%	38%	5%
parafrazowanie znaczenia słowa	5%	24%	38%	30%	3%
wykorzystywanie internacjonalizmów	11%	14%	27%	35%	14%
wykorzystywanie ruchu w trakcie nauki	24%	38%	19%	11%	8%
wykorzystywanie matryc znaczeniowych	57%	24%	14%	5%	0%

Tabela 4. Strategie konsolidacyjne kognitywne

Strategie kognitywne (Cognitive Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
powtarzanie ustne	0%	16%	22%	19%	43%
powtarzanie pisemne	1%	16%	32%	22%	27%
tworzenie list słów	5%	19%	16%	24%	35%
robienie flashcards	14%	22%	22%	11%	32%
robienie notatek	0%	19%	8%	30%	43%
wykorzystywanie informacji z podręcznika (sekcja słów)	11%	24%	30%	22%	14%
nagrywanie i słuchanie nowych słów	3%	3%	27%	35%	32%
naklejanie na faktycznych przedmiotach kartek z ich nazwami w J2	65%	27%	5%	0%	3%
naklejanie kartek z nowymi wyrazami w różnych miejscach (np. na lodówce, szafkach itp.)	70%	16%	8%	3%	3%
tworzenie własnego słowniczka	35%	8%	30%	11%	16%

Tabela 5. Strategie konsolidacyjne metakognitywne

Strategie metakognitywne (Metacognitive Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
planowanie sposobów uczenia się słownictwa	32%	22%	24%	8%	14%
robienie sobie testów słownikowych	43%	22%	24%	3%	8%
posługiwanie się nowym słownictwem (inicjowane samodzielnie)	5%	14%	46%	24%	11%
sięganie do mediów w danym języku (prasy, radia, telewizji, internetu)	3%	8%	30%	24%	35%
omijanie nowych słów (przeslizgiwanie się po nich)	24%	49%	22%	3%	3%

Tabela 6. Strategie konsolidacyjne społeczne

Strategie społeczne (Social Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
uczenie się i ćwiczenie w grupie	8%	41%	46%	5%	0%
interakcja z rodzimymi użytkownikami języka	11%	30%	43%	11%	5%

6. Podsumowanie

Opanowanie treści specjalistycznych przez uczącego się w J2 jest zdeterminowane jego poziomem biegłości językowej i poziomem kompetencji merytorycznej. Znajomość leksyki specjalistycznej jest formą wiedzy specjalistycznej będącej elementem komunikacji specjalistycznej. Komunikacja specjalistyczna jest działaniem podejmowanym przez jej uczestników w procesie podejmowania decyzji w zakresie treści specjalistycznych i wyrażen językowych konstytuujących język specjalistyczny. Skuteczność wymiany wiedzy specjalistycznej warunkują własności języka specjalistycznego: wyrazistość (dokładność w odniesieniu do słownictwa i językowych wypowiedzi), zrozumiałość, ekonomiczność (przedstawienie specjalistycznych treści przy zastosowaniu określonego nakładu środków językowych), anonimowość (brak emocjonalności, rzeczowość), tożsamość określana przez tożsamość grupy osób posługujących się tym językiem specjalistycznym (Roelcke, 2010: 25–27). Proces uczenia się słownictwa specjalistycznego wymaga zatem od uczących się ich zaangażowania na poziomie merytorycznym i językowym przy zastosowaniu odpowiednich strategii uczenia się leksyki specjalistycznej.

Z analizy danych wynika, że respondenci w pierwszym etapie uczenia się słownictwa specjalistycznego polegającym na ustaleniu znaczenia najczęściej posługują się słownikiem dwujęzycznym. Prawdopodobnie wynika to z tego, że słowniki dwujęzyczne gwarantują im precyzję i jasność w przekazaniu znaczenia w J1, co nie będzie miało miejsca w przypadku użycia słownika jednojęzycznego, ponieważ użyte w definicji nowe terminy mogą wpłynąć na pogłębienie niezrozumienia nowego słowa. Badania dowodzą, że respondenci rzadziej niż ze słownika dwujęzycznego korzystają z pomocy nauczającego, prosząc o podanie odpowiednika w J1, rzadziej też odkrywają znaczenie nowego słowa podczas pracy w grupie. Wynika to z faktu, że zajęcia mają formę wykładu, a nie ćwiczeń, przez co ograniczony jest kontakt z wykładowcą, a wskutek braku socjalnych form pracy również z innymi studentami, poza tym uczący się muszą poświęcić dużo czasu na samodzielną naukę w domu.

W drugiej fazie procesu uczenia się słownictwa, tj. zapamiętania i utrwalania, ankietowani najczęściej stosują głośne wypowiadanie słów, robienie notatek, nagrywanie i słuchanie nowych słów, powtarzanie ustne i tworzenie listy słów. Robienie notatek jest główną strategią kognitywną, odgrywającą zasadniczą rolę w procesie utrwalania. Regularne przeglądanie notatek sprawia, że zdobyta wiedza staje się trwałą częścią struktury mentalnej wskutek aktywnego przywoływania, powtarzania, przewycięzania zapomniania, przeniesienia do pamięci długoterminowej, syntezy i konsolidacji nowych treści z już poznanymi. W przypadku języka specjalistycznego ma to

zasadnicze znacznie z uwagi na zwykle duży zakres wiedzy specjalistycznej, w tym słownictwa specjalistycznego.

W celu kontroli efektów uczenia się prawie połowa ankietowanych nie monitoruje swojej wiedzy poprzez testy słownikowe. Fakt ten daje się wyjaśnić tym, że testy nie są w tym przypadku miarodajne, ponieważ chodzi tu nie tyle o opanowanie znaczenia słowa, lecz o przyswojenie definicji pojęć, terminów użytych w pewnym kontekście tematycznym.

W końcowym etapie, tj. ćwiczenia umiejętności produktywnego/receptywnego posługiwania się nowymi słowami, respondenci najczęściej sięgają do mediów w języku obcym, rzadko ćwiczą nowe słownictwo poprzez pracę w grupie i rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka. Wynika to z charakteru zajęć i pracy samodzielnej, a nie zespołowej.

Przeprowadzone badania ilościowe wykazały, jakie strategie są stosowane i preferowane przez studentów uczących się słownictwa specjalistycznego, a ich interpretacja wskazała na czynniki ich wyboru w skali makro uzależnione od specyfiki nauczanego materiału w języku obcym, tzn. treści specjalistycznych, a nie ogólnych oraz form pracy.

Bibliografia

- Catalan R. M. J. (2003), *Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies*. „International Journal of Applied Linguistics”, 13/1, s. 54–77.
- Chodkiewicz H. (2011), *Nauczanie języka przez treść założenia i rozwój koncepcji*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 4, s. 11–29.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Drozd L., Seibicke W. (1973), *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme – Theorie – Geschichte*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter KG.
- Fan Y. M. (2003), *Frequency of Use. Perceived Usefulness and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies. A Study of Hong Kong Learners*. „The Modern Language Journal”, 87/2, s. 222–241.
- Hoffmann L. (1976), *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Jaroszevska A., Milewski P., Posiadała K. (2021), *Analiza korelacji pomiędzy nasileniem cech osobowości a strategiami uczenia się leksyki na przykładzie polskich uczących się języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 43–65.
- Kic-Drgas J. (2015), *Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej*. „e-mentor”, nr 3 (60), s. 17–22. Online: https://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/60/art_17-22_Kic-Drgas.pdf.
- Lukszyn J., Zmarzer W. (2001), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW.

- Naiman N., Fröhlich M., Stern H. H., Todesco A. (1978), *The good language learner. A report. Research in Education Series 7*. Toronto: Ontario Institute for Studies.
- Oxford R. L. (1990), *Language Learning Strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nyikos M., Oxford R. (1993), *A Factor Analytic Study of Language Learning Strategy Use. Interpretations from Information Processing Theory and Social Psychology*. „The Modern Language Journal”, 77/1, s. 11–22.
- Oxford R.L., Lavine R.Z., Amerstorfer C.M. (2018), *Understanding Language Learning Strategies in Context: An Innovative, Complexity-Based Approach*, (w:) Oxford R.L., Amerstorfer C.M. (red.), *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics. Situating Strategy Use in Diverse Contexts*. London – New York – Oxford – New Delhi – Sydney: BLOOMSBURY ACADEMIC, s. 5–29.
- Pawlak M. (2018), *Contextual and Individual Difference Variables. Pronunciation Learning Strategies in Form-Focused and Meaning-Focused Activities*, (w:) Oxford R.L., Amerstorfer C.M. (red.), *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics. Situating Strategy Use in Diverse Contexts*. London – New York – Oxford – New Delhi – Sydney: BLOOMSBURY ACADEMIC, s. 189–207.
- Roelcke T. (2010), *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Rubin J. (1975), *What the “Good Language Learner” Can Teach Us*. „TESOL Quarterly”, 9/1, s. 41–51.
- Rubin J. (1987), *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research, History and Typology*, (w:) Wenden A., Rubin J. (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall, s. 15–30.
- Schmitt N. (1997), *Vocabulary learning strategies*, (w:) Schmitt N., McCarthy M. (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 199–227.
- Seretny A. (2015), *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny A. (2017), *Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 24, s. 149–166. Online: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/47593/seretny_leksyka_w_nauczaniu_jezyka_specjalistycznego_2017.pdf.
- Stern H.H. (1975), *What Can We Learn from the Good Language Learner*. „The Canadian Modern Language Review”, 31,4, s. 304–319.
- Stern H.H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenden A. L. (1987), *How to Be a Successful Language Learner: insights and prescriptions from L2 Learners*, (w:) Wenden A., Rubin J. (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall, s. 103–117.
- Wesche M.B., Skehan P. (2002), *Communicative, Task-Based, and Content-Based Instruction*, (w:) Kaplan R.B. (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, s. 207–228.

Wüster E. (1979), *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*, Wien/New York: Springer.

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Received: 05.10.2023

Revised: 11.03.2024

Elżbieta Sielanko-Byford

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0009-0004-2418-6441>

e.sielanko-byf@uw.edu.pl

Janina Zielińska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0009-0004-0405-4994>

j.zielinska@uw.edu.pl

Promowanie różnorodności językowej i kulturowej w kształceniu nauczycieli języków obcych – dobre praktyki i skuteczne rozwiązania

**Promoting linguistic and cultural diversity in foreign language
teacher education: good practices and effective solutions**

The aim of the article is to present good practices and effective solutions adopted in the plurilingual and multicultural education, integrated language didactics and virtual exchange courses at the Centre for Foreign Language Teacher Training and European Education of the University of Warsaw. During classes students become familiar with pluralistic approaches to languages and cultures, language didactics for tertiary education, and different aspects of intercultural communication. The classes help the students to develop plurilingual and intercultural competence, including the skill of linguistic and intercultural mediation. The students also learn how to plan and organize project work and how to promote linguistic and cultural diversity during a foreign language lesson at school.

The article discusses methods and tools used during these classes and gives examples of tasks carried out by the students. These



are, among others, an intercultural project, which consists in carrying out and recording interviews with foreigners living in Poland and integrated didactic tasks, during which students learn to notice and analyse relations between languages. The integrated didactic tasks concentrate on relations between the students' mother tongue, the first foreign language (English) and additional languages which, in the case of the students of the Centre and their future learners, are German and French.

The article also shows the way in which a tool for comparing national cultures (available at hofstede-insights.com), related to Hofstede's cultural dimensions, can be used.

The examples of tools and tasks presented in the article are intended to show how to effectively promote cultural and linguistic diversity and how to help the students, who are future teachers of foreign languages develop plurilingual and intercultural competences.

Keywords: teacher education, plurilingual and intercultural education, linguistic and cultural diversity, plurilingual and intercultural competences

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa, różnorodność językowa i kulturowa, kompetencja międzykulturowa i różnojęzyczna

1. Wstęp

Promowanie różnorodności językowej i kulturowej jest ważnym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Jak podkreślono w niedawnym zaleceniu Rady Europy, a mianowicie w Rekomendacji CM/Rec (2022)¹, edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa przyczynia się do osobistego i profesjonalnego rozwoju jednostki, wspomaga integrację społeczną oraz równość szans, odgrywa także istotną rolę w przestrzeganiu praw człowieka i udziale w kulturze demokratycznej (Council of Europe, 2022: 11).

Edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa stanowi integralną część programu kształcenia studentów Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego (odtąd CKNJOiEE UW). Celem niniejszego artykułu jest pokazanie wybranych przykładów dobrych praktyk i skutecznych rozwiązań stosowanych podczas zajęć, które w szczególny sposób promują różnorodność językową i kulturową. Są to zajęcia z edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej, zintegrowanego kształcenia językowego oraz wymiany wirtualnej.

2. Edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa w programie kształcenia nauczycieli w CKNJOiEE UW

Centrum zajmuje się kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych na poziomie licencjackim i magisterskim. Studenci przygotowywani są do nauczania dwóch przedmiotów: języka angielskiego i dodatkowo francuskiego lub niemieckiego, albo języka angielskiego i wiedzy o społeczeństwie.

Po raz pierwszy zajęcia związane z otwarciem na języki i kultury zostały wprowadzone do programu kształcenia w roku akademickim 2001/2002, a od 2012 roku wszyscy studenci pierwszego roku studiów licencjackich uczestniczą w zajęciach z edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej. W 2020 roku program został poszerzony o dodatkowy moduł dla słuchaczy trzeciego roku, dzięki któremu zdobywają oni umiejętności wprowadzania treści związanych z podejściami pluralistycznymi do praktyki szkolnej. W tym samym roku wprowadzony został także kurs zintegrowanego kształcenia językowego dla studentów pierwszego roku studiów magisterskich, a od 2021 roku słuchacze drugiego roku studiów magisterskich uczestniczą w kursie o nazwie „Wymiana wirtualna — projekt,” podczas którego przygotowują projekty międzykulturowe w zdalnej współpracy z kolegami i koleżankami z innych krajów.

Podczas wymienionych powyżej zajęć studenci poznają pluralistyczne podejścia do języków i kultur, dydaktykę języków tercjalnych oraz różne aspekty komunikacji międzykulturowej. Pomagają im one rozwijać kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową, zgodnie z jej definicją przedstawioną w *CEFR — Companion volume* czy w Coste i in. (2009), w tym umiejętność mediacji językowej oraz międzykulturowej, uczą się także umiejętności planowania i organizowania pracy projektowej oraz tego, jak promować różnorodność językową i kulturową na lekcji języka obcego w szkole. Ważnym celem zajęć jest rozwijanie wrażliwości interkulturowej studentów, aby mogli stać się prawdziwymi „interkulturowymi rozmówcami,” otwartymi na innych i mającymi do nich pozytywne nastawienie (Zarzycka, 2008: 68–69).

Poniżej pokazujemy trzy przykłady dobrych praktyk stosowanych na opisanych wcześniej zajęciach, a mianowicie:

- projekt międzykulturowy, jakim są wywiady przeprowadzane z cudzoziemcami,
- sposób użycia narzędzia pozwalającego na porównanie kultur różnych krajów w odniesieniu do wymiarów kultur narodowych Geerta Hofstedeego,
- sekwencję zadań, podczas których studenci analizują podobieństwa i różnice pomiędzy strukturami gramatycznymi w wybranych językach.

3. Wywiady z obcokrajowcami

3.1. Kurs edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej

Zajęcia z edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej, w których biorą udział studenci pierwszego roku studiów licencjackich, mają na celu zapoznanie ich z ważnymi dokumentami dotyczącymi edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej oraz przekazanie im podstawowej wiedzy na temat różnorodności językowej na świecie, a w szczególności w Polsce i w innych krajach europejskich. Zajęcia mają również za zadanie rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej słuchaczy, otwierają ich na występującą wokół nas różnorodność, a w konsekwencji sprzyjają akceptacji przejawów inności zarówno językowej, jak też kulturowej.

Głównym zadaniem studentów w II semestrze jest przeprowadzenie projektu interkulturowego, mającego formę wywiadu.

3.2. Projekt międzykulturowy: wywiady z cudzoziemcami

3.2.1 Opis pracy projektowej

Projekt interkulturowy jest pracą grupową i polega na przeprowadzeniu wywiadu z osobą lub osobami o innych doświadczeniach kulturowych, edukacyjnych i językowych niż większość Polek i Polaków. Mogą to być obcokrajowcy, którzy przebywają (lub przebywali) w Polsce przez dłuższy czas, tj. co najmniej przez kilka miesięcy, Polacy przebywający obecnie za granicą lub powracający z takiego pobytu (dłuższego niż trzy miesiące), a także przedstawiciele mniejszości narodowych lub etnicznych.

Na bazie przygotowanych pytań pomocniczych i instrukcji, studenci nagrywają i przedstawiają na zajęciach wywiad z wybraną przez siebie osobą, a następnie zamieszczają na platformie Moodle jego nagranie (w formie audio lub wideo), prezentację multimedialną, którą przygotowali dla reszty grupy zajęciowej i indywidualną kartę samooceny. Przed wywiadem zadaniem grupy jest zgromadzenie dokumentacji na temat kraju swojego rozmówcy. Wywiad ten może być przeprowadzony w języku polskim lub w wybranym języku obcym. W przypadku tej drugiej opcji konieczne jest dołączenie do nagrania transkrypcji przetłumaczonej na język polski.

Indywidualna karta samooceny, która jest jednocześnie sprawozdaniem z wykonania projektu, zawiera opis zadania, jego cele, uzasadnienie wyboru interlokutora, opis okoliczności przeprowadzenia wywiadu, podstawowe informacje o rozmówcy: imię i nazwisko, lub pseudonim, narodowość,

wiek, zawód/rodzaj studiów/wykonywana praca w Polsce lub, w przypadku Polaków będących za granicą – zajęcie w danym kraju. W przypadku cudzoziemców należy także napisać, od kiedy rozmówcy przebywali w Polsce lub przez jaki okres tu przebywali.

W opracowaniu należy zaprezentować to, co najbardziej zaskoczyło osoby przeprowadzające wywiad swoją odmiennością od polskiej kultury, obyczajów. Należy również opisać wrażenia rozmówcy związane z jego kontaktem z Polską i Polakami oraz to, jakie widzi podobieństwa i różnice między polską a własną kulturą, obyczajami i językiem. Instrukcja, którą dostają studenci przed przeprowadzeniem wywiadu, zawiera między innymi propozycje zagadnień, które warto poruszyć w czasie rozmowy. Są to, na przykład, język lub języki czy odmiany języków używane w kraju interlokutora, komunikacja niewerbalna, a także znane osoby, które wydają się jemu/jej najważniejsze dla jego/jej kultury/kraju, czy też kuchnia danego kraju oraz obchodzone święta.

Nadrzędnym celem projektu jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej studentów w zakresie wiedzy, postaw i umiejętności, będących częściami składowymi tej kompetencji (zob. np. Barrett i in., 2014: 19–21). Jeśli chodzi o wiedzę, są to — między innymi — zdobycie i pogłębienie jej ogólnego wymiaru w zakresie funkcjonowania własnej kultury i kultury wybranych krajów, a także zrozumienie, że kultury wpływają na zachowanie ich przedstawicieli. W zakresie umiejętności są to, na przykład, umiejętność mówienia o swojej kulturze i swoim języku w sposób niestereotypowy i dostosowany do możliwości percepcji rozmówcy, czy też umiejętność unikania nieporozumień wynikających z błędnej interpretacji kodów językowych i skryptów kulturowych. Jeśli chodzi natomiast o postawy, jest to wykazywanie się ciekawością w stosunku do innych kultur, otwartością na akceptację tego, co odmienne oraz chęcią nabycia pogłębionej wiedzy na temat funkcjonowania innych kultur.

3.2.2 Przykładowy wywiad: rozmowa z Ghańczykiem

Jednym z wywiadów przeprowadzonych w roku akademickim 2022/2023 była rozmowa z nauczycielem angielskiego pochodzącym z Ghany. Mieszka on w Polsce od 2011 roku, jego żona jest Polką. Wywiad został przeprowadzony po angielsku przez dwie studentki Centrum. W karcie samooceny wśród informacji uzyskanych od rozmówcy, które były dla nich zaskakujące, studentki wymieniły następujące kwestie: opinia Ghańczyka na temat systemów edukacji w Ghanie i Polsce, a mianowicie to, że według niego ten w Ghanie jest bardziej wymagający niż polski, stosowanie kar cielesnych w ghań-

skich szkołach, a także nieprzywiązywanie przez Ghańczyków wagi do czasu i, związany z tym, ich brak punktualności. Obydwie studentki za interesujące uznały też zwyczaje dotyczące pogrzebów. Jak jedna z nich napisała, pogrzeb jest „bardzo wesoły i ma na celu celebrowanie zmarłego,” a ceremonia rozpoczyna się dopiero wtedy, kiedy pojawi się cała rodzina zmarłego. Co do opinii Ghańczyka na temat Polski i Polaków, twierdzi on, że Polacy są życzliwi i gościnni, ale też rygorystyczni i surowi.

Wypełnione karty samooceny pokazują otwartość studentek i pozytywne nastawienie do Innych oraz wysoką wrażliwość interkulturową (zob. Zarzycka, 2008: 68–69).

3.2.3. Podsumowanie pracy projektowej

W roku akademickim 2022/2023 studenci przeprowadzili 36 wywiadów z osobami pochodzącymi z 20 państw oraz z Polakami i Polkami przebywającymi w nich na stałe lub czasowo. W większości byli to cudzoziemcy mieszkający w Polsce (27 osób) oraz 9 Polek lub Polaków mieszkających za granicą. Wywiady przeprowadzone zostały z osobami, które pochodziły z następujących krajów (lub w nich mieszkały): Albania, Argentyna, Belgia, Białoruś, Chiny, Francja, Ghana, Grecja, Gruzja, Indie, Izrael, Japonia, Mauritius, Niemcy, Nigeria, Tajlandia, Turcja, Ukraina, USA, Wielka Brytania, Wietnam i Włochy.

Poniżej przedstawiamy konkluzje wynikające z lektury kart samooceny i ustnych komentarzy studentów po prezentacji projektu na zajęciach. W kartach samooceny studenci podkreślali, iż dzięki przygotowaniu i przeprowadzeniu wywiadów dowiedzieli się wielu interesujących rzeczy na temat kraju pochodzenia rozmówców, a także tego, w jaki sposób postrzegają oni Polskę.

Większość grup nie miała problemu z odpowiednim doбором pytań, między innymi dlatego, że słuchacze mieli dostęp do przygotowanej przez wykładowczynię listy zagadnień, które warto poruszyć w wywiadzie. Najwięcej trudności sprawiła im organizacja zadania: znalezienie odpowiedniego interlokutora i ustalenie terminu spotkania dogodnego dla wszystkich uczestników grupy projektowej. Dla kilku grup problematyczne było uzyskanie dobrej jakości technicznej nagrania. Część liderów grup podkreślała trudności w angażowaniu do pracy niektórych członków grupy.

Według wykładowczynie, największą słabością projektu było niewystarczające przygotowanie się części studentów do przeprowadzenia rozmowy. Przed wywiadem mieli oni za zadanie dowiedzieć się możliwie jak najwięcej o kraju i języku/językach swojego rozmówcy, a w karcie samooceny należało wpisać listę źródeł, którymi się posłużyli podczas przygotowywania swojej części projektu. Pomimo to wielu z nich, zamiast podać źródła, pisało,

że swoją prezentację oparli wyłącznie na tym, co usłyszeli od rozmówcy w trakcie wywiadu.

4. Narzędzie służące do porównywania kultur narodowych

4.1. Kurs wymiany wirtualnej

Kurs „Wymiana wirtualna — projekt” jest obowiązkowy dla wszystkich studentów drugiego roku studiów magisterskich Centrum. Celem kursu jest rozwijanie ich kompetencji międzykulturowej, umiejętności zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w planowaniu i organizowaniu pracy projektowej, a także zdolności krytycznego myślenia i kreatywności. Podczas trwania kursu, w ścisłej współpracy zdalnej ze studentami z innych krajów, wykonują oni prace projektowe dotyczące różnych aspektów kultury lub edukacji w wybranych przez siebie krajach czy regionach.

Na początku semestru odbywa się kilka zdalnych spotkań z nauczycielem, których celem jest przybliżenie studentom różnych teorii i koncepcji dotyczących kultury i komunikacji międzykulturowej. Omawiana jest, między innymi, teoria wymiarów kultur narodowych Geerta Hofstede i do niej odnosi się przedstawione poniżej narzędzie służące do porównywania kultur.

4.2. Koncepcja wymiarów kultury narodowej Geerta Hofstede

Koncepcja wymiarów kultury dotyczy stosunku społeczeństw do wartości ważnych dla organizacji danego społeczeństwa. Badacz wyodrębnił początkowo cztery wymiary kultury, a mianowicie: dystans władzy (*power distance*), indywidualizm (*individualism*), męskość (*masculinity*) i unikanie niepewności (*uncertainty avoidance*) (zob. np. Baldwin i in., 2014: 77–79; Hofstede i Hofstede, b.d.). Do wymiarów tych Hofstede i jego współpracownicy dodali później dwa kolejne, a mianowicie orientację długoterminową (*long-term orientation*) i pobłażliwość (*indulgence*) (zob. np. Hofstede, Hofstede, b.d.; Hofstede i in., 2010: 37–45). Dla każdego z sześciu wymiarów kultury poziom akceptacji danej wartości przez społeczeństwo określa się w skali od 0 do 100.

Pierwszy z wymiarów kultury, dystans władzy, określa stopień akceptacji przez daną kulturę narodową hierarchii w życiu społecznym, a także wynikających z niej nierówności społecznych (zob. np. Baldwin i in., 2014: 77–79; Hofstede i in., 2011: 73; Hofstede i Hofstede, b.d.). Wymiar kolejny, indywidualizm, którego przeciwieństwem jest kolektywizm, odnosi się do powiązań jednostki

ze społecznością. W społeczeństwach indywidualistycznych więzi międzyludzkie są luźne, a ich członkowie skupiają się na potrzebach swoich i swojej najbliższej rodziny. W kulturach kolektywistycznych natomiast ważniejsza jest grupa, do której dana jednostka przynależy, i jej dobro (zob. np. Hofstede, Hofstede, b.d.; Baldwin i in., 2014: 78; Hofstede i in., 2011: 102). Następnym wymiar, męskość, przeciwstawiona kobiecości, odnosi się do preferencji danego społeczeństwa związanych z tradycyjnie pojmowanymi cechami i zachowaniami męskimi lub kobiecymi. Za te pierwsze uznawane są na przykład asertywność czy rywalizacja, a za te drugie współpraca, skromność i opieka nad innymi (zob. np. Baldwin i in., 2014: 78, Hofstede i in., 2010:138–144). Kolejny wymiar, unikanie niepewności, pokazuje w jakim zakresie dane społeczeństwo jest skłonne zaakceptować nowe sytuacje i związane z nimi niepewność i nieprzewidywalność (zob. np. Hofstede i Hofstede, b.d.; Hofstede i in.: 188–197). Społeczeństwa, które wykazują orientację długoterminową, doceniają cechy charakteru, które pozwolą ich członkom osiągnąć cel lub odnieść sukces w przyszłości, takie jak wytrwałość czy oszczędność. Dla społeczeństw o orientacji krótkoterminowej istotne są przeszłość i teraźniejszość. Ważne są dumy narodowa i szacunek dla tradycji (zob. np. Hofstede i Hofstede, b.d.; Hofstede i in.: 236–246). Pobłażliwość, stojąca w opozycji do powściągliwości, określa, do jakiego stopnia dana społeczność akceptuje prawo jednostki do zaspokojenia podstawowych, naturalnych pragnień, umożliwiających czerpanie radości z życia (zob. np. Hofstede, Hofstede, b.d.).

4.3. Narzędzie służące do porównywania kultur

Narzędzie służące do porównywania kultur (*Country comparison tool*), dostępne na stronie www.hofstede-insights.com, pozwala na sprawdzenie punktacji w skali od 0 do 100, którą dana kultura narodowa uzyskała podczas badań prowadzonych przez Hofstede'go i jego zespół. Wyniki prezentowane są w formie wykresów słupkowych. Narzędzie to pozwala na jednoczesne porównanie czterech wybranych kultur.

4.3.1 Opis zadania

Na początku zajęć zdalnych nauczyciel przedstawia teorię wymiarów kultury Hofstede'go. Opis poszczególnych wymiarów kultury jest dostępny także w przestrzeni utworzonej dla kursu na platformie Moodle.

Studenci dostają do wykonania zadanie, które składa się z następujących etapów:

Etap 1 Wprowadzenie do zadania

Studenci pracują w małych, 3 lub 4-osobowych, grupach w oddzielnych pokojach (tzw. *breakout rooms*). Nauczyciel stara się tak rozmieścić studentów w pokojach, aby w każdej grupie, jeśli to możliwe, była przynajmniej jedna osoba spoza Polski. Przed otwarciem pokoi studenci otrzymują instrukcje od nauczyciela, podane po angielsku, w którym to języku prowadzony jest kurs. Instrukcje brzmią następująco:

Look at the definitions of the 6 Dimensions of National Cultures by Geert Hofstede available on the Moodle platform (Wymiana wirtualna — projekt, Topic 2). Decide how much, in your opinion, your national culture would score on a scale of 0 to 100 for each dimension. Why? Discuss your ideas with the other students in your breakout room.

Po powrocie z oddzielnych pokoi do głównej sesji studenci dzielą się z innymi spostrzeżeniami.

Etap 2 Zadanie: porównanie krajów pod względem punktacji uzyskanej dla poszczególnych wymiarów kultury

Studenci pracują w oddzielnych pokojach w tych samych grupach, co poprzednio. Przed otwarciem pokoi studenci otrzymują instrukcje od nauczyciela. Instrukcje są następujące:

You are going to use a tool for comparing the scores that different national cultures have obtained for each of Hofstede's dimensions. The tool is available at <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool>. Compare your country's score with that of one other country of your choice. Read the descriptions below the chart with the comments on your country's and the other country's scores for each dimension. Discuss the findings in your group in the breakout room. Consider, especially, the following: Are the scores similar to what you have predicted? Do you agree with the descriptions of your country's culture? Why/Why not? Are you yourself a 'typical' representative of your country's culture as presented in the diagram?

Etap 3 Dyskusja podsumowująca

Studenci wracają do głównej sesji i rozpoczyna się krótka dyskusja podsumowująca. Reprezentant każdego z oddzielnych pokoi przedstawia najważniejsze wnioski, do jakich doszli pracujący w danym pokoju, a także najciekawsze – ich zdaniem – spostrzeżenia i uwagi swojej grupy.

Opisane powyżej zadanie, w którym użyto narzędzia służącego do porównywania kultur narodowych, pozwala pogłębiać wiedzę, kształtować postawy i rozwijać umiejętności, które są częściami składowymi kompetencji międzykulturowej. Studenci poszerzają swoją wiedzę na temat własnej kultury narodowej, poznają i uczą się rozumieć wartości, którymi kierują się przedstawiciele innych kultur. Stają się też bardziej otwarci na inne kultury i rozwijają umiejętności takie jak, na przykład, zdolność do interpretowania praktyk i zachowań przedstawicieli innych kultur (zob. Barrett i in., 2014: 19–21). Studenci uświadamiają sobie także, iż zachowania przedstawicieli innych kultur są wprawdzie często przejawem norm obowiązujących w ich kraju, ale mogą być również przejawem cech indywidualnych.

4.3.2 Podsumowanie dyskusji studentów

Zadanie z użyciem narzędzia do porównywania kultur narodowych zostało do tej pory wykorzystane na zajęciach 3 razy: w listopadzie 2021 roku, w listopadzie 2022 roku i w październiku 2023 roku. Brali w nich udział polscy studenci Centrum, studenci Uniwersytetu Mediolańskiego (w większości pochodzący z Włoch, ale też i z Serbii), a także studentka z Czech.

Za każdym razem studenci podkreślali, że zadanie było interesujące i że dowiedzieli się ciekawych rzeczy na temat własnej kultury narodowej i kultur innych krajów. Słuchacze twierdzili, że dość dokładnie przewidzieli wartości dla poszczególnych wymiarów w swojej kulturze narodowej, chociaż polscy studenci byli zdziwieni tak wysokim wskaźnikiem unikania niepewności w naszej kulturze, a mianowicie 93 punktami wobec przewidywanych przez nich 70 lub, w niektórych grupach, 80. Studentów z Włoch zaskoczyła z kolei liczba punktów uzyskanych dla wymiaru pobłażliwości, tj. 30 zamiast spodziewanych powyżej 60. Studentka z Czech twierdziła natomiast, że całkiem trafnie przewidziała wartości wskaźników dla swojej kultury.

W odpowiedzi na pytanie, czy uważają siebie za typowych przedstawicieli swojej kultury, studenci z zagranicy twierdzili, że tak. Studenci polscy, biorący udział w zajęciach zarówno w listopadzie 2021 roku, jak i w 2022 roku, mówili natomiast, że nie są typowymi reprezentantami polskiej kultury narodowej przedstawionej i opisanej w narzędziu do porównywania kultur narodowych. Tłumaczyli to tym, że jakkolwiek wykresy pokazane w na stronie *hofstede-insights* trafnie opisują starsze pokolenia Polaków, włączając w to pokolenie ich rodziców, nie mają one już zastosowania w stosunku do ich pokolenia, zwłaszcza jeśli chodzi o trzy wymiary: dystans władzy, unikanie niepewności i orientację długoterminową. W odniesieniu do siebie i swojego pokolenia większość studentów wybrała dla pierwszych dwóch z tych

wymiarów niższe wskaźniki, a dla ostatniego z nich, wyższy. Pewnym zaskoczeniem dla prowadzącej zajęcia była odmienna reakcja studentów w październiku 2023 roku, którzy jednogłośnie stwierdzili, że są typowymi reprezentantami swojej kultury, a wykresy dokładnie opisują różne pokolenia Polaków. Na podstawie odpowiedzi 20 osób (tytu polskich studentów było obecnych na zajęciach) nie można, oczywiście, wyciągać uogólnionych wniosków, niemniej jednak ciekawa była całkowita zmiana stanowiska studentów w odniesieniu do wyników przedstawionych na stronie *hofstede-insights*.

5. Porównanie struktur gramatycznych w polskim, angielskim i francuskim

5.1. Kurs zintegrowanego kształcenia językowego

Kurs zintegrowanego kształcenia językowego jest przeznaczony dla studentów pierwszego roku studiów magisterskich, którzy przygotowują się do nauczania kolejnego po angielskim języka obcego: francuskiego lub niemieckiego. Głównym celem zajęć jest przekazanie studentom niezbędnej wiedzy na temat teorii, metod i sposobów realizacji zintegrowanego kształcenia językowego i uświadomienie im skuteczności takiego podejścia w nauczaniu kolejnych języków obcych.

5.2. Zintegrowane kształcenie językowe jako jedno z podejść pluralistycznych

Zintegrowane kształcenie językowe jest jednym z podejść pluralistycznych do języków i kultur (zob. np. Candelier i in., 2017; Kucharczyk, 2018). Jak piszą Candelier i in. (2017: 6), zintegrowane kształcenie językowe ma „pomóc uczniom w uświadomieniu sobie związków między pewną liczbą języków nauczanych w ramach szkolnego programu nauczania.” „Wykorzystuje się [w nim] język ojczysty lub język, w którym prowadzone jest nauczanie, jako pomost ułatwiający naukę pierwszego języka obcego, a następnie – korzystając ze znajomości tych dwóch języków – naukę kolejnego języka obcego”.

W zintegrowanym kształceniu językowym, jak również w powiązanej z nim dydaktyce języków trójjęzycznych, uczniowie odgrywają aktywną rolę w procesie uczenia się, a na zajęciach stosowana jest zazwyczaj indukcyjna metoda nauczania. Oznacza to, że, analizując podobieństwa i różnice pomiędzy językiem ojczystym (lub językiem edukacji) a pierwszym i kolejnym językiem obcym, sami odkrywają reguły rządzące tymi językami, związane

z gramatyką, słownictwem czy wymową (zob. np. Neuner, 2004: 22–31). Nauczyciel służy w tym procesie pomocą, przyjmując, między innymi, rolę mediatora. W procesie nauczania języka ważne jest także rozwijanie świadomości metajęzykowej, która umożliwia dyskusję i refleksję na temat porównywalnych struktur czy słownictwa (zob. np. Candelier, 2016).

Poniżej przedstawiamy przykładową sekwencję zadań porównujących struktury gramatyczne w języku polskim, angielskim i francuskim. Zadania zostały ułożone zgodnie z opisanymi powyżej założeniami dydaktyki zintegrowanej.

5.3. Porównywanie struktur gramatycznych w języku polskim, angielskim i francuskim przy użyciu programu *ChatGPT*

5.3.1 Opis sekwencji zadań

Przedstawiona sekwencja zadań koncentruje się na polskich, angielskich i francuskich zdaniach warunkowych odnoszących się do przyszłości. Poniżej przedstawiamy zadania wchodzące w jej skład:

Zadanie 1

Studenci pracują w parach lub trzyosobowych grupach. Ich zadaniem jest porównanie zdania w języku angielskim, zawierającego warunek możliwy do spełnienia w przyszłości, z jego odpowiednikami w języku polskim i francuskim, wygenerowanymi przez *ChatGPT*. Studenci mają odpowiedzieć na pytanie dotyczące użycia czasów gramatycznych. Instrukcje do zadania podane są w głównym języku kursu, to jest po angielsku:

Look at the French and Polish sentences generated by *ChatGPT* and compare them with the English one. What tense is used in the conditional clause in each language?

Na tablicy interaktywnej lub projektorze danych pojawia się przeprowadzona wcześniej „konwersacja” nauczyciela z linguabotem *ChatGPT*:

Nauczyciel: Translate the following sentence into French and Polish:
If it rains tomorrow, I will stay at home.

ChatGPT: Here's the translation of the sentence *If it rains tomorrow, I will stay at home* into French and Polish:

French: *S'il pleut demain, je resterai à la maison.*

Polish: *Jeśli jutro będzie padać deszcz, zostanę w domu.*

Po krótkiej dyskusji w parach lub grupach trzyosobowych studenci dzielą się spostrzeżeniami z całą grupą. Nauczyciel pyta o podobieństwa i różnice między językami w celu wydobywania od nich informacji dotyczącej użycia czasu teraźniejszego, zamiast przyszłego, jak to ma miejsce w języku polskim, w angielskich i francuskich zdaniach warunkowych odnoszących się do przyszłości. Na zakończenie nauczyciel pyta o podobne struktury i użycie w nich czasów w innych językach znanych studentom.

Zadanie 2

Studenci pracują w parach lub trzyosobowych grupach. Nauczyciel prosi ich o napisanie pięciu zdań, zawierających warunki możliwe do spełnienia w przyszłości i wpisanie ich w program *ChatGPT* z instrukcją wygenerowania tłumaczenia na francuski. Jeśli w danej parze czy grupie nikt nie ma konta na <https://chat.openai.com/>, studenci mogą skorzystać z komputera i konta nauczyciela lub poprosić inne osoby w klasie o wygenerowanie tłumaczeń. Studenci mogą też użyć translatora cyfrowego zamiast programu *ChatGPT*. W zdaniach francuskich powinni podkreślić czasownik w zdaniu warunkowym. Instrukcje do zadania brzmią następująco:

Write 5 sentences in English with a future condition likely to be fulfilled. Remember to use the present tense in the conditional clause. Use *ChatGPT* or a translating app to translate them into French. Underline the verb form in the 'si' clause.

Podczas gdy studenci wykonują zadanie, nauczyciel chodzi po klasie i monitoruje pracę w parach/grupach.

Zadanie 3

Studenci wykonują zadanie w parach, odgrywając scenkę zgodnie z instrukcją:

Work in pairs and role-play the following situation: Two friends are talking. One of them is going on a camp and the other one is asking questions starting with *Qu'est ce que tu feras si..... ?*. For instance: *Qu'est-ce que tu feras si tu n'arrives pas à monter ta tente ?* Student A asks questions, student B answers. After 3–4 questions the students swap roles.

5.3.2 Komentarz do sekwencji zadań

Opisana powyżej sekwencja zadań jest zgodna z założeniami określonego podejścia pluralistycznego, tj. zintegrowanego kształcenia językowego. Studenci

biorą aktywny udział w odkrywaniu podobieństw i różnic między wybranymi językami, zadania dają im także możliwość refleksji nad systemami gramatycznymi tych języków. W pierwszym i drugim słuchacze używają metajęzyka w celu opisanie omawianych struktur. Zadania te, a zwłaszcza drugie, pozwalają także, niejako przy okazji, na utrwalenie wiedzy dotyczącej pierwszego języka obcego, w tym przypadku angielskiego. Jest to ważna zasada zintegrowanego kształcenia językowego, jako że „nowo poznane języki wpływają pozytywnie na znajomość języków już znanych” (Candelier i in., 2017: 6). Konieczność użycia czasu terazniejszego po spójnikach *if* i *si* sprawia trudność polskim uczniom na różnym etapie zaawansowania, zwłaszcza podczas swobodnej wypowiedzi. Podniesienie ich świadomości językowej dotyczącej prawidłowego użycia struktur w zdaniach z tymi spójnikami pozytywnie wpływa na kształtowanie poprawności gramatycznej, o czym świadczą także komentarze studentów po wykonaniu powyższej sekwencji zadań.

Ostatnie zadanie, bardziej komunikacyjne, poza oczywistą rolą w utrwalaniu omawianej struktury w języku francuskim, ma służyć przede wszystkim jako swego rodzaju „przerywnik,” który pozwoli studentom odpocząć na chwilę od wymagającej większego skupienia analizy języka. Ma też na celu pokazanie im, przyszłym nauczycielom, przykładu zadania do wykorzystania w klasie, które może być zintegrowane z zadaniami uświadamiającymi uczniom związki między językami.

Jeśli chodzi o rozwijanie kompetencji różnojęzycznej, przedstawiona sekwencja zadań pozwala, obok pogłębiania znajomości języków należących do repertuaru językowego studentów, na doskonalenie umiejętności płynnego przechodzenia od jednego kodu do innego czy umiejętności zastosowania całego swojego repertuaru w danej sytuacji (zob. Council of Europe, 2020: 30).

6. Podsumowanie

Celem powyższego artykułu było pokazanie przykładów dobrych praktyk związanych z promowaniem różnojęzyczności i wielokulturowości na zajęciach z edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej, zintegrowanego kształcenia językowego i wymiany wirtualnej w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej UW. Omówione zostały zadania i narzędzia pomagające rozwijać zarówno kompetencję międzykulturową, jak i kompetencję różnojęzyczną studentów. Jako przykłady sposobów rozwijania kompetencji interkulturowej pokazane zostały projekty międzykulturowe — wywiady z cudzoziemcami — oraz sposób użycia dostępnego w internecie narzędzia do porównywania kultur narodowych. Jako przykład sposobu roz-

wijania kompetencji różnojęzycznej przedstawiona zaś została sekwencja zadań przeprowadzonych metodą indukcyjną w celu porównania struktur gramatycznych w wybranych językach.

Bibliografia

- Baldwin J. R. i in. (2014), *Intercultural Communication for Everyday Life*. Chichester: Wiley- Blackwell.
- Barrett M. i in. (2014), *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series No. 3, Strasbourg: Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Candelier M. i in. (2017), *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Candelier M. (2016), *Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues* (w:) Le français aujourd'hui 192, s. 107–116. Online: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-107.htm?contenu=article> [DW 28.09.2023]
- Coste D., Moore D., & Zarate G. (2009), *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. (Original work 1997).
- Council of Europe (2020), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2022), *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture: Recommendation CM/Rec(2022)1 and explanatory memorandum*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. (2010), *Cultures and organizations – Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw Hill.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2011), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Hofstede G. & Hofstede G. J. (b. d.), *6d model of national culture*. Online: <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/> [DW 28.09.2023]
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Werset.
- Neuner G. (2004), *The concept of plurilingualism and tertiary language didactics*, (w:) Hufeisen B., Neuner G. (red.), *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe, s. 13–34.
- Zarzycka G. (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, (w:) Miodunka W. T., Seretny A. (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 63–78.

Netografia

<https://culture.pl/pl> [DW 20.05.2023]

<https://geerthofstede.com/> [DW 27.09.2023]

<https://hofstede-insights.com/> [DW 27.09.2023]

Received: 04.10.2023

Revised: 11.03.2024

Iwona Janowska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>

iwona.janowska@uj.edu.pl

Mediacja i tłumaczenie w uczeniu się / nauczaniu języków – podobieństwa i różnice

Mediation and Translation in Language Learning / Teaching – Similarities And Differences

In the didactics of languages and cultures, mediation often enters into a relationship with translation. After the publication of the *Common European Framework of Reference for Languages* in 2001, mediation was mainly associated with linguistic transcoding and equated with translation. In the *CEFR – Companion volume* (2020), the understanding of mediation has been considerably broadened, taking into account the multilingual and multicultural perspective of language use and the conditions for interaction between people with different lifestyles and views.

The aim of the paper is to reflect in depth on the nature of the concepts of ‘mediation’ and ‘translation’. Both are interdisciplinary in nature and their main vehicle is language. But there are also many differences between them which do not allow the terms to be used interchangeably. In an analysis of a comparative nature, we will try to show the most important determinants of the mediation and translation process, referring to their use in the context of language learning and teaching.

Keywords: mediation, translation, mediation activities, pedagogical translation, action-oriented approach, task-based approach

Słowa kluczowe: mediacja, tłumaczenie, działania mediacyjne, tłumaczenie pedagogiczne, podejście ukierunkowane na działanie, podejście zadaniowe



1. Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu napotykamy na liczne metafory, synonimy, terminy semantycznie spokrewnione, których używa się do definiowania mediatora i tłumacza. Określa się ich jako *pośredników*, *przekazicieli* pewnych treści czy informacji. Nierzadko termin *tłumaczenie* jest używany do opisu lub definiowania mediacji i związanych z nią praktyk, lub na odwrót. Guillaume-Hofnung zauważa, iż mediator „musi rozpoznać ważne słowa i dokładnie je przetłumaczyć, ponieważ przyczyną nieporozumień są przeinaczenia, niedokładności językowe wynikające z braku słownictwa [...]”¹ (Guillaume-Hofnung, 2000: 90). Wielu tłumaczy zaś definiuje tłumaczenie jako mediację, tj. proces nawiązywania relacji z pewną formą inności, niezależnie od tego, czy relacja ta jest postrzegana jako akt językowy, psychologiczny, społeczny, ideologiczny, etyczny i/lub międzykulturowy. Tłumaczenie określa się nie tylko jako proces mediacji między językami, kulturami i historycznymi podmiotami, lecz także jako namacalny wytwór służący komunikacji i upowszechnianiu informacji (Bada, 2016: 167).

We współczesnej dydaktyce języków obcych tłumaczenie niewątpliwie wchodzi w relacje z mediacją. Te dwa terminy są historycznie i koncepcyjnie powiązane ze sobą. Tłumaczenie kojarzone jest przede wszystkim z kształceniem w szkolnictwie wyższym, na kierunkach filologicznych; jego celem jest rozwój kompetencji translatorskich lub nauczanie języków specjalistycznych na wysokich poziomach biegłości. Mediacja to naturalne działanie komunikacyjne, podczas którego interlokutorzy, w celu porozumienia się, mogą odwoływać się do takich procedur, jak np. tłumaczenie. Jest to jedna ze strategii umożliwiających rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej.

Celem artykułu jest próba redefinicji pojęć *mediacji* i *tłumaczenia* pod kątem ich podobieństw i różnic, a ściślej mówiąc, uszczegółowienie tych kategorii w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych. Postaramy się odpowiedzieć na pytanie: czy i na ile zasadne jest traktowanie tych terminów jako synonimy, czym różnią się te dwa pojęcia i czy należy je utożsamiać czy też ujmować rozłącznie.

W pierwszej kolejności w artykule zostaną przedstawione wspólne cechy omawianych pojęć oraz ich miejsce, rola i ewolucja w różnych okresach rozwoju myśli dydaktycznej, natomiast w dalszej części tekstu wyeksponowano te elementy, które różnicują działania mediacyjne i tłumaczenie. Całość rozważań zamykamy praktycznymi wskazówkami, tj. propozycją stosowania tłumaczeniowych działań mediacyjnych na zajęciach językowych.

¹ Wszystkie tłumaczenia fragmentów literatury obcojęzycznej zostały wykonane przez autorkę tekstu.

2. Wspólne cechy mediacji i tłumaczenia

Mediacja i tłumaczenie to terminy polisemiczne, które oznaczają równocześnie działanie (akt tłumaczenia czy mediowanie) oraz jego rezultat / produkt (przetłumaczony tekst czy porozumienie między stronami). Leoncini Bartoli (2020: 213–214) zwraca uwagę na fakt, iż są to procesy dynamiczne, niepowtarzalne i jedyne w swoim rodzaju. „Mediacja jest procesem² tworzenia lub odtwarzania więzi społecznej oraz procesem zapobiegania konfliktom i ich rozwiązywania” (Guillaume-Hofnung, 2007: online). Podobne przesłanie odnajdujemy w definicji tłumaczenia. Jest to „proces, w którym następują po sobie natychmiastowość, przepływ, olśnienia i napięcie dojrzewania, i który może doprowadzić do odkrycia” (Ballard, 2006: 148, za: Leoncini Bartoli, 2020: 214). Każde z tych działań wypracowało własne, bardzo różne, niepowtarzalne strategie i procedury. Praktykowanie mediacji i wykonywanie tłumaczenia nie jest z góry ustalone i podlega nieustannym negocjacom. Przebieg tych procesów zależy od określonego kontekstu społecznego, sytuacji przestrzenno-czasowej i osób uczestniczących w tej potrójnej relacji.

Zarówno mediator, jak i tłumacz występują jako osoba trzecia, która pomaga stronom we wzajemnej komunikacji, określeniu interesów oraz dojściu do konsensusu. „Mediacja jest trójstronna w swojej strukturze i wyniku. Bez trzeciego elementu nie istnieje” (Guillaume-Hofnung, 2013: 70). Mediator potrafi tworzyć warunki współpracy, pomaga jasno i precyzyjnie wyrażać myśli, radzić sobie z barierami i zakłóceniami komunikacji, tworzyć więzi społeczne. Podobnie, według Ballarda, mówić możemy o trójstronnym charakterze tłumaczenia: jest ono bowiem tworem materialnym, umysłowym i socjolingwistycznym. Ponadto jest ono „usytuowane i rozwijane w odniesieniu do triady: człowiek, przestrzeń i czas” (Ballard, 2006: 183 za: Leoncini Bartoli, 2020: 214).

Mediacja i tłumaczenie to działania mocno osadzone w kontekście społeczno-kulturowym. „Tłumaczenie odbywa się w kontekście wymiany i komunikacji, w którym w grę wchodzi szereg czynników społecznych, generujących normy i konwencje” (Ballard, 2006: 183, za: Leoncini Bartoli, 2020: 215). Mediator i tłumacz nawiązują nieustannie relacje z drugim, jego postawami, przekonaniem, jego kompleksowym charakterem. Istotą mediacji i tłumaczenia jest otwartość i dialog, zdolność dystansowania się od własnych odniesień społecznych i kulturowych, umiejętność zrozumienia drugiego, szczególnie poprzez swoją kulturę. Jest to zdolność przeniknięcia do nowego systemu odniesienia oraz rozumienia kodów i wartości odmiennej społeczności.

² „La médiation est un processus propre” / „Mediacja jest procesem wyjątkowym” (Guillaume-Hofnung, 2013: 81).

W procesach mediacji i tłumaczenia język jest elementem pośredniczącym *par excellence*. Działania te są pewnego rodzaju komunikacją, interakcją, tworzeniem i przekazywaniem znaczenia. W związku z tym, osoba pośrednicząca (mediująca / wykonująca tłumaczenie) dba o to, by dostosować język do uczestników tego procesu. W działaniach o charakterze mediacyjnym należy uwzględnić szereg istotnych czynników decydujących o przebiegu i efektach tego procesu; będą to czynniki kulturowe, społeczne i osobiste, takie jak np.: wiek, wykształcenie czy style komunikacyjne rozmówców. Podobnie jest w przypadku tłumaczenia, gdzie tłumacz pośrednicząc między językami, musi zrozumieć kontekst i intencję autora tekstu źródłowego, a następnie przekazać to w języku docelowym, zachowując odpowiedni rejestr i styl.

Mediacja i tłumaczenie są działaniami o charakterze innowacyjnym i twórczym. W swojej typologii mediacji Six (1990: 164) wyróżnił mediację kreatywną (*médiation créatrice*), której celem jest tworzenie nowych więzi między ludźmi lub grupami oraz mediację odnawiającą (*médiation rénovatrice*)³, reaktywującą osłabione relacje. Te dwa typy mediacji mają na celu ożywienie lub stworzenie więzi, a więc uruchomienie nowego procesu. Podobne zjawisko występuje w przypadku tłumaczenia. Niektórzy teoretycy uważają, że tłumaczenie to jakby tworzenie na nowo dzieła literackiego, to sposób na upowszechnianie wiedzy, na odnowę myśli ponad wszelkimi granicami czasowymi, przestrzennymi lub kulturowymi. Jest to cecha każdej mediacji i tłumaczenia, co w konsekwencji przekłada się na ich moc modyfikacji (Leoncini Bartoli, 2020: 217–218).

Reasumując, pojęcia *mediacji* i *tłumaczenia* współwystępują i wzajemnie się przenikają. Jednak można śmiało stwierdzić, że mediacja jest terminem szerszym, bardziej pojemnym. Tłumaczenie, które wpisuje w teoretyczne pole mediacji jest postrzegane nie tylko jako proces mediacji między językami, kulturami, lecz także jako namacalny wytwór wykorzystywany do komunikacji międzyludzkiej. Podobnie rzecz się ma w dydaktyce języków i kultur, gdzie tłumaczenie, praktykowane przez wieki w kształceniu stanowi dziś jedną ze strategii wykorzystywanych w realizacji działań mediacyjnych.

3. Tłumaczenie i mediacja w dydaktyce języków obcych

Tłumaczenie wykorzystywane jest w dydaktyce językowej od czasów starożytnych. Określa się je mianem tłumaczenia pedagogicznego, stawiając jednocześnie w opozycji do przekładu wykonywanego przez profesjonalni-

³ Obok mediacji prewencyjnej (*médiation préventive*) – takiej, która zapobiega konfliktom oraz mediacji naprawczej (*médiation curative*), która pomaga stronom konfliktu w znalezieniu rozwiązania (Six, 1990: 164).

stów. W kształceniu językowym stosuje się (do dziś) dwie podstawowe techniki nauczania tłumaczenia⁴. Pierwsza z nich to przekład z języka obcego na język ojczysty ucznia. Proces ten obejmuje zazwyczaj czytanie i rozumienie tekstu, w połączeniu z umiejętnością dekodowania, a następnie przetransponowania struktur składniowych języka docelowego na język ojczysty uczącego się. Stosowana strategia wykazuje, że uczący się rozpoznają określone struktury w tekście. Nacisk kładziony jest na formę, a nie na przesłanie lub sens tekstu. Druga z technik, to proces odwrotny, czyli przekład na język obcy tekstu lub zdania zaproponowanego w języku ojczystym osoby wykonującej tłumaczenie. Ta procedura wymaga wyższego stopnia świadomości językowej, przejawiającej się przede wszystkim w sposobie reorganizacji pojęć i składni w języku docelowym.

Głównym celem pedagogicznych ćwiczeń tłumaczeniowych jest weryfikacja rozumienia tekstu lub ocena znajomości reguł gramatycznych. W zależności od tego, w jakim momencie procesu dydaktycznego te techniki są stosowane, mają one wartość kształcącą lub oceniającą.

Tłumaczenie zajmowało mniej lub bardziej znaczącą pozycję w historii dydaktyki językowej, począwszy od uprzywilejowanego miejsca w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej oraz metodzie kognitywnej, aż po całkowite zakwestionowanie jego skuteczności w metodach bezpośrednich i strukturalno-behawioralnych (audiolingwalnej i audiowizualnej strukturalno-globalnej). Powodem rezygnacji z tłumaczenia w większości metod nauczania języków obcych II połowy w XX wieku, była zmiana paradygmatu kształcenia, która wymagała koncentracji na języku mówionym, komunikacji i działaniu, a także wysokiego stopnia personalizacji celów i treści nauczania. Tymczasem ćwiczenia tłumaczeniowe odbywały się najczęściej w próżni kulturowej / sytuacyjnej i w związku z tym w niewielkim stopniu rozwijały umiejętności komunikacyjne, nie dawały też okazji do interakcji między użytkownikami języka. Poza tym, w transkodowaniu językowym upatrywano źródła negatywnej interferencji, postrzeganej jako głównej przyczyny powstawania błędów językowych. W końcu z tłumaczenia rezygnowano ze względów czysto praktycznych, np. w grupach niejednorodnych językowo.

Od lat 70. minionego stulecia komunikacja stała się środkiem i celem kształcenia językowego. Mimo tego podejście komunikacyjne nie odrzuciło tłumaczenia pedagogicznego, lecz przeciwnie, wypracowało nowe spojrzenie na nie. Chodzi tu o tłumaczenie z języka obcego na ojczysty lub o odtworzenie w języku ojczystym głównych treści tekstu obcojęzycznego. Działania tego typu powinny implikować pracę nad przekazem

⁴ Są to techniki wypracowane i stosowane w obszarze tradycyjnej metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

(komunikatem, informacją), nad jego funkcją i jego organizacją dyskursywną, opartą na znajomości tego samego przekazu w języku ojczystym uczących się (Janowska, 2016: 43–44). Zaczęły się pojawiać nowe pomysły na wykorzystanie potencjału komunikacyjnego różnych rodzajów tłumaczeń. Przyczynił się do tego w dużej mierze rozwój tłumaczenia jako dyscypliny akademickiej i upowszechnienie się kursów języka specjalistycznego (zob. Dwużnik, 2022).

Nowe spojrzenie na istotę i rolę tłumaczenia w kształceniu językowym przyniosły prace ekspertów Rady Europy, prowadzone pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX w. W 2001 roku⁵ opublikowano *Europejski systemem opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ), którego twórcy doprecyzowali, że „posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego” (Rada Europy, 2003: 20). Zaś

[s]tosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne, i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia). Wszystkie te działania dotyczą tekstu w formie mówionej, pisanej lub w obydwu (Rada Europy, 2003: 24).

W przywołanym fragmencie wyraźnie mówi się o stosowaniu tłumaczenia jako jednej z form rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej. Ćwiczenia językowe nazywane powszechnie tłumaczeniem zostały usytuowane w ESOKJ w nieco szerszym kontekście, tzn. wśród działań mediacyjnych.

Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* zdefiniowali mediację jako działania użytkownika języka, który nie wyraża własnych myśli, lecz jedynie występuje „w roli pośrednika w komunikacji [...] między dwiema lub więcej osobami, które z jakiegoś powodu nie mogą się porozumieć bezpośrednio” (Rada Europy, 2003: 61). W takim ujęciu mediacja zyskała charakter *stricte* językowy. Może ona dotyczyć działań w obrębie jednego języka (mediacja wewnątrzjęzykowa), jednak w większości przypadków działania i strategie mediacyjne przedstawione w ESOKJ odnoszą się do mediacji międzyjęzykowej, przede wszystkim do tłumaczenia pisemnego i ustnego (Rada Europy, 2003: 61, 83–84, 92–93)⁶. Zdefiniowane w ten sposób

⁵ Polska wersja językowa dokumentu pochodzi z 2003 roku.

⁶ W rozdziale 4.4.4 ESOKJ wśród działań mediacji ustnej wymieniono m.in.: tłumaczenie symultaniczne (konferencje, zebrania, przemówienia itp.); tłumaczenie konsekwentne (powitania, oprowadzanie wycieczek itp.); tłumaczenie nieformalne, tj. wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju, wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą, w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych (zakupy, usługi – dla przyjaciół,

i zredukowane do dość trudnych zabiegów / ćwiczeń translacyjnych, działania mediacyjne stały się przedmiotem niedomówień i uproszczeń, szczególnie dostrzegalnych w praktyce pedagogicznej. Dla wielu nauczycieli języków obcych były one synonimem tłumaczenia fragmentów tekstów lub nawet pojedynczych, pozbawionych kontekstu zdań. Mediacja językowa zyskała nawet miano „piątej kompetencji” (Reimann, 2014: 1; Biedermann, 2014: 85) obok sprawności rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, mówienia i pisanie. Działania mediacyjne zawężono zatem do tłumaczenia, co w dużym stopniu ograniczało potencjał, jaki w językowej aktywności człowieka przypisuje się mediacji.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż po latach odrzucenia i zakazu stosowania tłumaczenia w salach lekcyjnych, badania pedagogiczne (Coste, Cavalli, 2015; North, Piccardo, 2016) wykazały, że ten typ działania jest niezbędny w rozwijaniu biegłości językowej, ponieważ odpowiada on wymogom współczesnego społeczeństwa, specyfice dzisiejszej komunikacji, która musi stawić czoła problemom związanym z rosnącą mobilnością społeczną i komunikacją *online*. Tłumaczymy często w sytuacjach życia codziennego, świadomie i w konkretnym celu, niekiedy bezwiednie i spontanicznie.

Publikacja tomu uzupełniającego *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* z deskryptorami (skalami biegłości) dla mediacji i szczegółowym opisem tego pojęcia, wyznaczyła nowy etap refleksji nad procesem tłumaczenia oraz nad działaniami i strategiami mediacyjnymi i przyczyniła się tym samym do nowego sposobu ich rozumienia w dydaktyce językowej. Dla autorów *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* w działaniach mediacyjnych uczący się / użytkownik jako uczestnik życia społecznego pełni rolę pośrednika, ułatwia tworzenie i przekazywanie znaczenia w obrębie jednego języka lub przy pomocy innego. W dokumencie wyróżniono trzy typy działań mediacyjnych: mediację tekstu, mediację pojęć oraz mediację komunikacji (Council of Europe, 2020: 91). W obszarze mediacji tekstu umieszczono kategorię „tłumaczenia tekstu pisanego”⁷, ilustrując tę umiejętność przy pomocy

rodziny, klientów, gości zza granicy itp.), szyldów, jadłospisów, ogłoszeń. Mediacja pisemna natomiast to np.: tłumaczenie dokładne (kontraktów, tekstów prawnych i naukowych itp.), tłumaczenie literackie (powieści, sztuk teatralnych, poezji, librett operowych itp.) (Rada Europy, 2003: 83).

⁷ W *CEFR – Companion volume* (2020) kategoria mediacji tekstu obejmuje również inne działania, a mianowicie:

- przekazywanie konkretnych informacji,
- objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.),
- przetwarzanie tekstu,
- notowanie (wykłady seminaria, zebrania),
- wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie),

wskaźników biegłości dla dwóch jego odmian – ustnej / migowej oraz pisemnej (Council of Europe, 2020: 91–101).

W skali opracowanej dla „ustnego tłumaczenia tekstów pisanych” (na poziomach A1-C2) autorzy *CEFR – Companion volume* wskazali następujące zoperacjonalizowane pojęcia kluczowe: wykonywanie tłumaczeń pobieżnych i powierzchownych; uchwycenie najważniejszej informacji w przypadku tłumaczenia, którego dokonują osoby o niższym poziomie biegłości językowej, z kolei na poziomach wyższych – uchwycenie niuansów. Progresa w rozwijaniu kompetencji związanych z tłumaczeniem ustnym idzie w parze ze wzrostem trudności tekstów, które podlegają tłumaczeniu, a także zależy od rodzaju wykonywanego tłumaczenia (od tłumaczenia pobieżnego, powierzchownego po płynne i coraz dokładniejsze). Na niższych poziomach biegłości (A1-B1) użytkownik języka potrafi przetłumaczyć proste, codzienne informacje zawarte w nieskomplikowanych tekstach pisanych. Na poziomie B2 tłumaczy już teksty złożone, związane tematycznie z obszarami jego zainteresowań zawodowych, akademickich lub osobistych, zawierające różnego rodzaju informacje i argumenty. Z kolei na poziomach C użytkownik języka potrafi tłumaczyć szeroką gamę tekstów ogólnych lub specjalistycznych, a stworzone tłumaczenie jest płynne i oddaje niuanse oraz implikacje zawarte w tekście źródłowym (Council of Europe, 2020: 102).

„Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego” to druga odmiana tłumaczenia zeskalowana (dla poziomów A1-C2) w *CEFR – Companion volume*. Współcześni użytkownicy języka znajdują się czasem w sytuacji wymagającej przygotowania pisemnego tłumaczenia tekstów, z którymi mają styczność w życiu zawodowym lub osobistym. Należy jednak pamiętać, że wykonane w tym kontekście tłumaczenia są ukierunkowane na przekazanie określonych treści i najczęściej cechy formalne i stylistyczne tekstu źródłowego schodzą wówczas na dalszy plan. Dbałość o prawidłową interpretację formalnej strony tekstu jest domeną tłumaczenia profesjonalnego, do miana którego pisemne tłumaczenie tekstu pisanego, doprecyzowane w *CEFR – Companion volume*, nie zamierza aspirować. Jako kluczowe pojęcia związane z tym działaniem językowym autorzy dokumentu wymieniają: zrozumiałość tłumaczenia; stopień, w jakim struktury i konkretne sformułowania z tekstu oryginalnego wpływają na powstałe tłumaczenie (w opozycji do tekstów respektujących konwencje właściwe dla języka docelowego); zdolność uchwycenia niuansów (Council of Europe, 2020: 102). Rozwój umiejętności w zakresie

– analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich) (Council of Europe, 2020: 93–108).

Dla wyżej wymienionych działań mediacyjnych przygotowano skale biegłości na poziomach A1 – C2, w niektórych przypadkach także w zakresie poziomu Pre-A1 (ustne i pisemne przekazywanie konkretnych informacji).

tłumaczenia pisemnego jest opisany w podobny sposób jak tłumaczenie ustne: wraz ze wzrostem poziomu, wzrasta trudność tłumaczonych tekstów (od krótkich, prostych tekstów na znane tematy po teksty złożone) oraz zmienia się sposób tłumaczenia (od tłumaczenia przybliżonego po coraz dokładniejsze) (Council of Europe, 2020: 102).

W tej perspektywie, mediator wykonujący tłumaczenie przyjmuje postawę bardziej interakcyjną niż zawodowy tłumacz. Ponadto osoba pośrednicząca jest zmuszona niekiedy do dostosowania tworzonego tekstu do poziomu biegłości językowej i kompetencji kulturowej odbiorcy. Ważne jest, aby tłumaczenie nie było celem samym w sobie, ale sposobem na porozumienie, wznowienie komunikacji.

4. Działania mediacyjne *versus* tłumaczenie

Tłumaczenie i mediowanie to procesy bardzo do siebie zbliżone. Odnoszą się one do efektywnej komunikacji międzyludzkiej. W obu przypadkach chodzi o rozwiązywanie potencjalnych problemów. Zarówno tłumacze, jak i mediatorzy, aby skutecznie pośredniczyć, muszą być w stanie zrozumieć perspektywę i intencje stron. Jednak różne są cele tych dwóch działań językowych, różne też techniki umożliwiające ich realizację oraz rezultaty tych procesów. Wyszczególnienie i uświadomienie rozbieżności wydaje się istotne z perspektywy nauczania i uczenia się języków obcych. Może bowiem przyczynić się do pełniejszego zrozumienia specyfiki – w niewielkim stopniu jeszcze stopniu stosowanych w praktyce pedagogicznej – działań mediacyjnych; może również stanowić doraźną pomoc w tworzeniu i aplikacji materiałów dydaktycznych, zwłaszcza w kontekście kształcenia językowego w szkołach wyższych, gdzie tłumaczenie i mediacja stosowane są najczęściej.

Analiza literatury przedmiotu (Dendrinis, 2006; Biedermann, 2014; Bohle, 2014; Dwużnik, 2022) umożliwiła wyszczególnienie podstawowych różnic między tłumaczeniem a działaniem mediacji tłumaczeniowej. Przedstawiamy je poniżej.

- 1) Cel: Głównym celem tłumaczenia jest wierne przekazanie treści i sensu tekstu z jednego języka na drugi, umożliwiając tym samym komunikację między osobami mówiącymi różnymi językami. Natomiast mediacja koncentruje się na ułatwianiu dialogu między partnerami komunikacji w celu rozwiązania problemu.
- 2) Proces: Podstawowym kryterium różnicującym tłumaczenie i mediację jest precyzja wypowiedzi. Tłumaczenie musi w pełni odpowiadać treści tekstu oryginalnego. Wymaga dyscypliny w posługiwaniu się

językiem i nie pozwala na żadne odstępstwa. Z kolei mediator językowy w tworzonym tekście zachowuje przed wszystkim ekwiwalencję komunikacyjną, punktem odniesienia jest kontekst, w którym powstaje tekst. Zachowanie formalnej precyzji języka schodzi na dalszy plan. Na pierwsze miejsce wysuwa się cel komunikacyjny powiązany z kontekstem i potrzebami społecznymi, a nie jak najdokładniejsze odtworzenie tekstu źródłowego w innym języku.

- 3) Uczestnicy: Osoba wykonująca tłumaczenie to profesjonalista doskonale znający język źródłowy i docelowy oraz kultury tych dwóch obszarów, posiada on rozległą wiedzę ogólną, (często też specjalistyczną), jest w stanie odczytać kontekst, intencje i emocje autora tekstu i oddać je w języku tłumaczenia, pozostając przy tym maksymalnie neutralny. Mediator z kolei to ten, kto pośredniczy w celu rozwiązania problemu. Posługując się językową kompetencją komunikacyjną oraz kompetencjami ogólnymi, podejmuje się tłumaczenia, wyjaśnienia znaczenia komunikatu, dostosowując go do poziomu i możliwości osoby, z którą wchodzi w interakcję. Potrafi budować przyjazną i bezpieczną atmosferę, tworzyć warunki współpracy. Jasno i precyzyjnie wyraża myśli, radzi sobie z barierami i zakłóceniami komunikacji, tworząc więzi społeczne.
- 4) Rezultat: Tłumaczenie powinno być spójnym komunikatem przeznaczonym dla konkretnego odbiorcy. Chodzi tu o spójność lokalną (między zdaniami tekstu), tematyczną (na poziomie ponadzdaniowym) oraz globalną (na poziomie np. konwencji stylowych i gatunkowych)⁸. W procesie mediacji treść jest przekazywana w formie dostosowanej do odbiorcy, do sytuacji, w której on się znajduje i związanej z nią konkretną potrzebą. W efekcie osoba tworząca tekst – pośrednicząca w komunikacji – może dokonywać wyboru tego, co powinno być przetłumaczone z tekstu źródłowego, może zmieniać typ dyskursu lub rejestr tekstu, rozszerzać jego treści, dodając wyjaśnienia lub stosowne komentarze, może również eliminować niektóre słowa czy uwagi lub łagodzić przekaz. Rezultat tłumaczenia oceniany jest pod kątem językowym i stylistycznym, natomiast w wypadku tłumaczeniowego działania mediacyjnego najważniejszym kryterium oceny jest osiągnięcie celu komunikacyjnego, co oznacza odpowiedni dobór informacji i ich zrozumiałe tłumaczenie.

⁸ Takie rozróżnienie przyjmujemy za Gajdą (2014); zob. więcej: Piotrowski, Sadowska-Dobrowolska (2020).

5. Implikacje dydaktyczne dla mediacji tłumaczeniowej

Miejsce tłumaczenia w uczeniu się i nauczaniu języków obcych zmieniało się pod wpływem różnych teorii i prądów naukowych. Dziś jest ono postrzegane jako jedna z bardziej naturalnych czynności użytkownika języka i tym samym umiejętność ta powinna być rozwijana w procesie dydaktycznym. Może ono być niezwykle motywujące, jeśli położymy nacisk na kontekst społeczny i komunikacyjny cel zadań mediacyjnych. Uczący się za sprawą takich zadań mogą „opanować strategie upraszczania tekstu, jego przeformułowywania czy uzupełniania o brakujące wyjaśnienia. Uczą się tym samym koncentrować na głównym przekazie, a także tworzyć komunikat analogiczny do wyjściowego” (Dwużnik, 2022: 119).

W tworzeniu i aplikacji zadań rozwijających tłumaczeniowe działania mediacyjne ważne jest zastosowanie odpowiedniej procedury metodycznej, np. podejścia opartego na wykonywaniu zadań. Kolb, inspirując się trzyczęściową sekwencją realizacji zadań w podejściu zadaniowym⁹ (*pre-task, during-task i post-tasks*), obok zadań mediacyjnych, wyróżniła zadania przedmediacyjne (*pre-mediation activities*) i zadania pomediacyjne (*post-mediation activities*)¹⁰ (Kolb, 2009: 74–76). Takie podejście daje szansę na wykorzystanie lingwistycznego potencjału tłumaczenia w połączeniu z pragmatycznym aspektem użycia języka w działaniu.

W rozwijaniu mediacji tłumaczeniowej istotnym zabiegiem będzie zaplanowanie zadań i ćwiczeń mediacyjnych oraz ich właściwa aplikacja. Punktem wyjścia w projektowaniu zajęć jest przygotowanie i postawienie przed uczącymi się zadania głównego, polegającego na przetwarzaniu tekstu z użyciem strategii tłumaczenia (tłumaczenie dokładne, tłumaczenie przybliżone, tłumaczenie pobieżne, tłumaczenie kulturowe) i zakończonego konkretnym rezultatem. Poniżej przedstawiamy przykład takiego zadania:

⁹ *Task-Based Language Teaching*

¹⁰ Ćwiczenia poprzedzające mediację umożliwiają uczącym się przezwyciężenie problemów językowych, a także służą strategicznemu przygotowaniu do wykonania zadania głównego. Obejmują one np. różnego rodzaju ćwiczenia leksykalne, parafrazowanie struktur (w języku ojczystym i docelowym), kontrastywne obserwacje wybranych problemów językowych (leksykalnych i gramatycznych). Ćwiczenia pomediacyjne służą natomiast refleksji nad wykonanym zadaniem. Uczący się przedstawiają różne przykłady rozwiązań zadań wraz z propozycjami ulepszeń; można skoncentrować się na problemach leksykalnych, gramatycznych czy na pragmatycznych aspektach użycia języka w wykonanym zadaniu; inny rodzaj ćwiczeń pomediacyjnych to tworzenie list z poprawnymi i niepoprawnymi strukturami leksykalnymi lub gramatycznymi. Ta faza zajęć językowych ma między innymi na celu wypracowanie u uczniów umiejętności oceny stosowanych przez nich form językowych, ich ekwiwalencji i adekwatności; ważne też będą uwagi nauczyciela i uczących się dotyczące międzykulturowego i społecznego charakteru wykonanych zadań (Kolb, 2009).

Jesteś członkiem zespołu przygotowującego program pobytu młodzieży z liceum sportowego w Saint-Laurent-sur-Sèvre, którzy chcą zwiedzać Kraków i okolice na wypożyczonych rowerach. Wśród młodzieży biorącej udział w wymianie są zarówno zawodowi rowerzyści, jak i amatorzy.

Aby przedstawić ciekawe propozycje wycieczek rowerowych dla obydwu grup kolegów, przetłumacz ze strony internetowej: <https://biketrip.pl/wypożyczalnia-rowerow/> dwa artykuły pt. „Top 5 miejsc na wycieczki rowerowe w Krakowie” oraz „Najlepsze trasy rowerowe MBT w Krakowie”, wybierając najważniejsze informacje. Twoje tłumaczenie zostanie załączone do programu pobytu francuskiej młodzieży w Krakowie.

Polecenie / Instrukcja do zadania określa:

- 1) użytkowników języka (nadawca – mediator – odbiorca) jako uczestników życia społecznego, którzy biorą udział w procesach wyrażania i współtworzenia znaczeń w języku docelowym;
- 2) problem do pokonania, czyli różnego typu bariery uniemożliwiające porozumienie / kontakty (w tym wypadku będzie to nieznanostwo języka);
- 3) cel komunikatu (jest nim stworzenie możliwości wyboru wycieczki) oraz treści do przekazania (zob. też Janowska, 2023: 371–372).

Tak skonstruowane zadanie ma na celu przekazanie wyselekcjonowanych informacji z przetwarzanego tekstu. Mediator podejmuje się tłumaczenia przybliżonego, dostosowując je do osób, z którymi wchodzi w interakcję. W wyniku procesu mediacji tłumaczeniowej następuje przekształcenie tekstu źródłowego i osadzenie go w nowym kontekście, który zależy od użytkowników języka, w tym mediatora. Jego znajomość języka i kultury oraz umiejętność posługiwania się konkretnymi strukturami językowymi oraz strategiami translacyjnymi są podstawą procesu mediacji. Tego typu umiejętności nie pojawiają się automatycznie i spontanicznie, należy je wykształcić w procesie uczenia się języka. Za rozwój środków stylistycznych i językowych oraz odpowiednich strategii tłumaczeniowych odpowiedzialne są zadania skoncentrowane na formie, nazywane również ćwiczeniami (zob. Janowska, Plak, 2021: 160–161). Ta kategoria działań dydaktycznych, choć odmienna od zadań, jest ściśle z nimi związana. Ćwiczenia mediacyjne uaktywniają wiedzę i umiejętności cząstkowe uczniów oraz poszerzają je o nowe elementy, niezbędne do prawidłowego wykonania tłumaczeniowego zadania mediacyjnego. Dzięki nim uczący się „nabywają umiejętność wyrażania niuansów w języku ojczystym i obcym, zauważają podobieństwa i różnice w werbalnym wyrażaniu rzeczywistości, uczą się dobierać słowa spośród wielu o podobnym znaczeniu [...]” (Podpora-Polit, 2020: 67). Są to działania zaprojektowane tak, by zapewnić eksplicitne uczenie się, a ich rolą jest

uświadomienie sposobów funkcjonowania określonych zjawisk językowych. Tworzą one swoistą bazę treściową, złożoną z repertuaru form językowych, dzięki którym uczący się podejmuje bardziej kompleksowe działania językowe.

Prawidłowa realizacja zadań wymaga odwoływania się do ćwiczeń. Dlatego ważnym kokiem w proponowanej procedurze metodycznej będzie zaplanowanie ćwiczeń translacyjnych, skoncentrowanych na strategiach oraz strukturach możliwych do wykorzystania w trakcie realizacji zadania. Poniżej przedstawiamy jedno z serii ćwiczeń, przygotowujących do realizacji wyżej zaprezentowanego tłumaczeniowego zadania mediacyjnego.

Proszę przetłumaczyć poniższe zdania na język francuski, korzystając ze słowników

- 1. VeloTrip to jedna z największych wypożyczalni w Krakowie, która oferuje szeroki wybór rowerów.*
- 2. Rower szosowy idealnie nadaje się na wycieczki długodystansowe.*
- 3. Rower miejski z 7 biegami nadaje się doskonale na spokojne wycieczki rowerowe po Krakowie.*
- 4. Rower trekkingowy przeznaczony jest na wycieczki rowerowe po leśnych trasach.*
- 5. Rowery ze wspomaganie elektrycznym polecane są na przejażdżki po mieście i okolicach.*
- 6. Rowery górskie (MBT) przeznaczone są na dalsze wycieczki rowerowe w górzystym terenie leśnym.*
- 7. To jest wycieczka rowerowa dla miłośników historii, zabytków i kultury oraz pięknych krajobrazów.*
- 8. To wspiana trasa dla głodnych wrażeń amatorów MTB.*

Wykonuje się je w fazie przedzadaniowej, choć tego typu ćwiczenia można zastosować po wykonaniu zadania, w ramach doskonalenia kompetencji językowych (zob. Kolb, 2009, przypis nr 9). Ćwiczenia takie mogą opierać się na bardzo różnych technikach, takich jak np.: technika podwójnego tłumaczenia, technika odbicia lustrzanego, interpretacja tekstów, poprawianie błędnych tłumaczeń, porównania międzyjęzykowe, itp. (zob. np. Wach, 2017).

6. Podsumowanie

Powracając do postawionego we wstępie artykułu pytania, należy stwierdzić, że niewłaściwe jest utożsamianie mediacji i tłumaczenia (zarówno profesjonalnego, jak i pedagogicznego) oraz zamienne używanie tych terminów. We

współczesnej – działaniowej dydaktyce języków obcych są to dwa odrębne pojęcia, które w praktyce implikują różne działania dydaktyczne, o innych celach, przebiegu i rezultatach. Jakkolwiek ich zakresy częściowo się pokrywają, mediacja nie jest synonimem tłumaczenia i na odwrót. W praktyce zachodzi niekiedy konieczność sięgania do tłumaczenia w procesie mediacji; jest to jednak tłumaczenie skoncentrowane przede wszystkim na przekazie znaczenia. Tę pomocniczą procedurę nazwaliśmy *mediacją tłumaczeniową*, doraźną, stosowaną dla potrzeb udanej komunikacji.

Głównym celem mediacji jest niwelowanie poczucia niezrozumienia, które towarzyszy każdej konfrontacji z czymś, co jest dla nas nowe i nieznanne. Tak rozumiana, staje się ważną częścią komunikacji językowej człowieka, obecną w różnych sferach jego życia, działaniem o coraz szerszym zasięgu, wykraczającym zdecydowanie poza ramy tłumaczenia. Nowa, bardzo obszerna charakterystyka działań mediacyjnych w *CEFR – Companion volume* stała się podstawą do rekonceptualizacji miejsca tłumaczenia w edukacji językowej. Jest to wyraz nowego spojrzenia na sposób, w jaki się komunikujemy, spojrzenia, które otwiera nowe perspektywy dydaktyczne i redefiniuje rolę, jaką uczący się mogą odegrać w zrozumieniu siebie, innych, dzieleniu się wiedzą i umiejętnościami, pośredniczeniu między językami i kulturami.

Bibliografia

- Bada V. (2016), *Traduction et médiation: pour une pensée aporétique de la traduction postcoloniale*, (w:) Servais Ch. (red.), *La médiation. Théorie et terrains*, Louvain-la-Neuve: De Bœck Supérieur, s. 165–182.
- Biedermann A. (2014), *La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères*. „Synergies Chili”, nr 10, s. 83–91. Online: <https://gerflint.fr/Base/Chili10/biedermann.pdf> [DW 20.09.2023].
- Bohle F. (2014), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Mit Anwendungsbeispielen für den Spanischunterricht*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dendrinós B. (2006), *Mediation in communication, language teaching and testing*. „Journal of Applied Linguistics”, nr 22, s. 9–35.
- Dwuźnik P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 115–125.
- Gajda A. (2014), *Mechanizmy spójnościowe w dawnych tekstach popularnonaukowych*, (w:) Kornacka M. (red.), *Spójność tekstu specjalistycznego*, Warszawa:

Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW, s. 7–20.

- Guillaume-Hofnung M. (2013) [1995], *La médiation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 37–53.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska I. (2023), *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères*. „Neofilolog”, nr 60/2, s. 363–379.
- Kolb E. (2009), *Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe*. „ForumSprache”, nr 1, s. 69–86. Online: https://www.hueber.de/media/36/ForumSprache_01_2009_Artikel05-Kolb_978-3-19-006100-6-2.pdf [DW 20.09.2023].
- La médiation, nouvelle liberté publique*, 2007, wywiad z Michèle Guillaume-Hofnung. Online: https://www.irenees.net/bdf_fiche-entretien-66_fr.html [DW 20.09.2023].
- Leoncini Bartoli A. (2020), *La médiation à la lumière de la traduction ou 'dénouer des sacs de nœuds'*, (w:) de Gioia M., Marcon M. (red.), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*, Bruxelles: Peter Lang, s. 211–231.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Piotrowski S., Sadowska-Dobrowolska K. (2020), *Tłumaczenie pisemne na język polski: o spójności tekstu docelowego*. „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVIII, z. 10, s. 89–102.
- Podpora-Polit E. (2020), *Tłumaczenie jako narzędzie rozwijania umiejętności językowych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 65–71.
- Rada Europy. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Reimann D. (2014), *Sprachmittlung*, ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf [DW 20.09.2023]
- Six J.-F. (1990), *Le temps des médiateurs*. Paris: Seuil.
- Wach A. (2017), *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 22–27.

Received: 28.09.2023

Revised: 11.03.2024

Agnieszka Gadomska

Uniwersytet SWPS w Warszawie

<https://orcid.org/0000-0001-8369-6055>

agadomska@swps.edu.pl

Developing mediation skills at the tertiary level of education

Mediacja językowa w programie studiów wyższych

The article discusses the need to implement various aspects of mediation, a concept included in CEFR 2003 and updated in the form of new illustrative descriptors in the 2018 CEFR *Companion Volume*, into English Philology program with reference to students' needs, the role of mediation in the process of both traditional and online communication. The bottom-up perspective on the selection of mediation descriptors adopted by the author in the project published in the CEFR *Companion Volume, Examples from Practice* (2022) inspired further changes in the English Studies program. The article presents a model of implementing the mediation-oriented strategies and activities into the syllabi of Practical English, specialization courses, seminars, etc. and discusses their advantages as well as challenges.

Keywords: mediation, English Philology studies program, learning objectives, didactic materials

Słowa kluczowe: mediacja, filologia angielska, program studiów, efekty uczenia, materiały dydaktyczne



In today's information societies, mediation is more essential than ever before because of the social shift in late modernity from the production of goods to the production of knowledge. And, knowledge is always mediated. It is mediated through language and image in all types of situations in daily life. Mediation is required and it occurs everywhere. (Bessie Dendrinis, 2006)

1. Introduction

Since the 2018 publication of the *CEFR Companion Volume* and the provision of descriptors for mediation competences for different levels of language proficiency, mediation has become the focus of both research and practice of many language educators. It has been included in the new national curricula, course books and exams. “One can recognize relatively quickly a number of contexts in which the mediation descriptors may prove to be relevant, as a starting point and stimulus for providing context-specific definitions of learning objectives, desirable competences, job or study requirements, etc.” (North, Piccardo, 2016: 46). In fact, the Polish core curriculum for teaching foreign languages also includes mediation competences as necessary learning outcomes. Kucharczyk (2020) identifies various mediation focused objectives (in the Polish curriculum referred to as text transformation) at different levels of education.

Mediation skills are necessary in all spheres of life, whether public, private, education or work related (North, Piccardo, 2016). These skills include: collaboration, critical thinking, learner autonomy, empathy, intercultural competence among many others (Gee, Gee Milan 2020). Therefore, there has been a growing need to include mediation in teacher training programs. The author was responsible for the coordination of the Council of Europe qualitative and quantitative validation workshops (2015–2016) at SWPS University, and later developed a study whose main aim was to implement Descriptors for Mediation and Online Communication in the university EFL teacher training program. The study was chosen by the Council of Europe for publication in the *CEFR Companion Volume, Examples from Practice* (2022). This bottom-up perspective inspired further changes in the English Studies program at SWPS University.

English Studies programs at both B.A. and M.A. levels are addressed to those candidates who “are interested in other cultures, have a passion for learning languages and meeting diverse people...” (*English Studies*, 2023). One of the English Studies faculty members, Paweł Pyrka, SWPS University Professor, a literary and cultural studies expert, claims

“Philology teaches discipline and sensitivity, required for working between cultures, languages and technologies.” (cited in *English Studies*, 2023) and adds: “I have come to see how understanding languages is understanding people, how reading cultures is learning life. How sensibility and sensitivity converge in one’s voice and action. And, inevitably, how the essence of philology is love of humanity(ies) (Pyrka, 2023). English Philology departments across academia are not language schools. These are institutions that provide learning environment necessary to teach language skills up to C1 (B.A.) and C2 (M.A.) levels. They also impart academic and transferable skills, including critical thinking, research, and technical skills. Together, these enable effective communication in foreign languages in a variety of cultural, academic and professional contexts and in different modes of communication. English Philology graduates have knowledge and understand key theories, concepts, and research findings, in linguistics, literary and cultural studies. Their competencies extend to applied linguistics (including language teaching, translation, and communication in ESP), the history and culture of the target language countries, pedagogy, entrepreneurship, and public speaking. “Graduates of English Studies build successful careers in various industries, including education, translation, international business, media, marketing and advertising, film and TV production, government administration, and NGOs” (*English Studies*, 2023).

2. Literacy, language politics and academic skills

Education at the tertiary level is an important step in building literacy.

In recent decades, the concept (...) has developed into a very complex and challenging educational objective. There is broad consensus among experts and policy makers that “literacy” means more than simple technical skills like reading, writing and numeracy” (Beaco et al, 2004: 103).

Literacy is an umbrella term for a repertoire of competences (understood as a combination of knowledge and skills), learned both in and outside the system of education, such as: critical thinking, public speaking, non-verbal communication, self-reflection, autonomy, career planning, social and civic competences, quality assurance, empathy, ethics, and entrepreneurship.

There have been many attempts in the European Language politics to provide a transparent and coherent framework of reference of learning and teaching objectives that will meet the challenges of modern times. The process first began in the 1970s with the UNESCO report of Edgar Faure et al.

Learning to Be (1972) and was further advanced 20 years later with Jacques Delors's *The Treasure Within* (1996). The reports have established grounds for the concept of life-long learning, which has in turn become the focus of European language policy makers particularly in the first decade of the 21st century. One of the concepts defined then that has had an impact on various programs at different levels of education concerned the Key competences for lifelong learning, defined in *Recommendation* (2006: 4) as:

a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment.

The Reference Framework sets out eight key competences:

- 1) Communication in the mother tongue;
- 2) Communication in foreign languages;
- 3) Mathematical competence and basic competences in science and technology;
- 4) Digital competence;
- 5) Learning to learn;
- 6) Social and civic competences;
- 7) Sense of initiative and entrepreneurship; and
- 8) Cultural awareness and expression

“Key competences are equally important and interrelated since the abilities related to one support the abilities pertaining to the other” (Gadomska, Krajka 2011: 141). However far-fetched it may seem, the concept of key competences was an important step towards developing the learning objectives and didactic materials for effective and full of respect and mutual understanding communication despite different boundaries: social, linguistic, cultural, digital, educational, etc.¹ It resulted in educational programs, such as the Polish interdisciplinary *E-Academy of the Future*, which engaged 200 selected middle schools in Poland, 1832 teachers, and 21 580 pupils (2010–2013).

However, the most important step in providing the framework for education as a lifelong process was the establishment of the *European Qualification Framework* in 2008.

¹ The updated 2018 Council Recommendation for key competences for lifelong learning revises the list of key competences, including “Literacy” and “Multilingualism” as key competences and mentions ability to mediate as essential for multilingual competence. The other key competences are: Mathematical competence and competence in science, technology and engineering; Digital competence; Personal, social and learning to learn competence; Citizenship competence; Entrepreneurship competence; Cultural awareness and expression competence.

Qualifications express what people know, understand and are able to do. They can take different forms such as a (university) diploma or (skills crafts) certificate. Transparency about what people actually learned in order to obtain a qualification ('learning outcomes') is key to ensuring that individuals, employers and education and training providers give the appropriate economic, social and academic value to qualifications (*European Qualification Framework*, 2018: 5).

In turn, the EQF has assisted member states to set their own *National Qualification Framework*. Beginning in 2012, all studies programs in Poland are based on the *Krajowe Ramy Kwalifikacji* (*National Qualification Framework*) with the B.A. studies at level 6 and M.A. studies program at level 7. This is the result of the amendment to the Law on Higher Education, adopted by the Sejm on March 18, 2011. Its aim is to improve the quality of teaching by giving educational institutions more autonomy when designing their programs, which in turn, must contain learning outcomes in the areas of knowledge, skills and social competences, with the corresponding methods of verification. "For the programs it means the inclusion of key competences, taking care of the measurability of learning outcomes and constantly striving for high quality not only of the product, but also of the learning process" (Komorowska, 2012: 17).

During philological studies, a foreign language (or even two) is the medium and target of instruction; mastering communication skills in a foreign language is conducted in diverse groups composed of individuals from different cultures, with different needs, previous education experience and objectives, Therefore, emphasis should be put on designing programs in which the learning objectives include building, on the one hand, creativity, learner autonomy, self-reflection, sensitivity, critical thinking and analytical skills but, on the other hand, learning how to communicate in multicultural environment, how to formulate and express opinions, how to synthesize, analyze, rephrase, explain and translate, to be open and able to understand and solve new ideas and challenges, work under time pressure, online and offline, in traditional, but also technically advanced settings (computer rooms, interactive whiteboards, translation booths, hyflex and virtual classrooms).

3. Approaches to mediation in the CEFR

The *Common European Framework of References for Languages* is another influential document introduced by the Council of Europe (2001) whose aim has been to improve the quality of teaching (languages), to provide

“a clear model of language related competences and language use, and practical tools, in the form of illustrative descriptors, to facilitate the development of curricula and orientation of teaching and learning” (*Companion Volume*, 2018:23). The CEFR is of a “dynamic and open” character (*Companion Volume*, 2018:21) as in order to keep the status quo, it must adapt to the changing times and needs of its users. A major change in the CEFR policy was the shift from three modes of communication to four modes: reception, production, interaction and mediation. In 2018, the updated version of the CEFR was published: *Companion Volume*, as a result of 2015–2017 consultation workshops. The changes relate to: updated 2001 scales, new scales for mediation and plurilingual/pluricultural competences. *The Companion Volume* has also redefined the role of the language user actively engaged in co- construction of meaning, “mobilizing general and plurilinguistic and pluricultural competences,” by using, for example “purposeful, collaborative tasks whose primary focus is not the language.” An action oriented approach sees learners as “social agents, involving them in the learning process, recognizing the social nature of language learning and use” (North 2018:17–20, North 2019: 29). Mediation in the CEFR is defined as a process that enables communication (oral and written) between people who for whatever the reason cannot communicate directly, do not understand each other. The mediator can mediate the ideas, texts, communication in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional (*Companion Volume*, 2018: 103). Therefore, the authors of the CEFR CV distinguish:

- Linguistic mediation/textual mediation (interlinguistic and intralinguistic);
- Cultural mediation > facilitating understanding;
- cultural awareness (within a language and across languages and cultures),
- Social mediation (including through media) > playing the role of intermediary (linguistic and cultural mediator); critical cultural awareness;
- Pedagogic mediation > educators mediating knowledge, concepts and thinking (cognitively and relationally). (North, 2019: 50)

All types of mediation-based activities should, therefore, include collaboration (North, 2018/2019), which is reflected in the new descriptors in the *Companion Volume*: online conversation and discussion, goal-oriented online transactions and collaboration, plurilingual and pluricultural competences (Fig.1).

The *Companion Volume*'s publication was followed by an international pilot study launched in 2019 by the Council of Europe with the aim

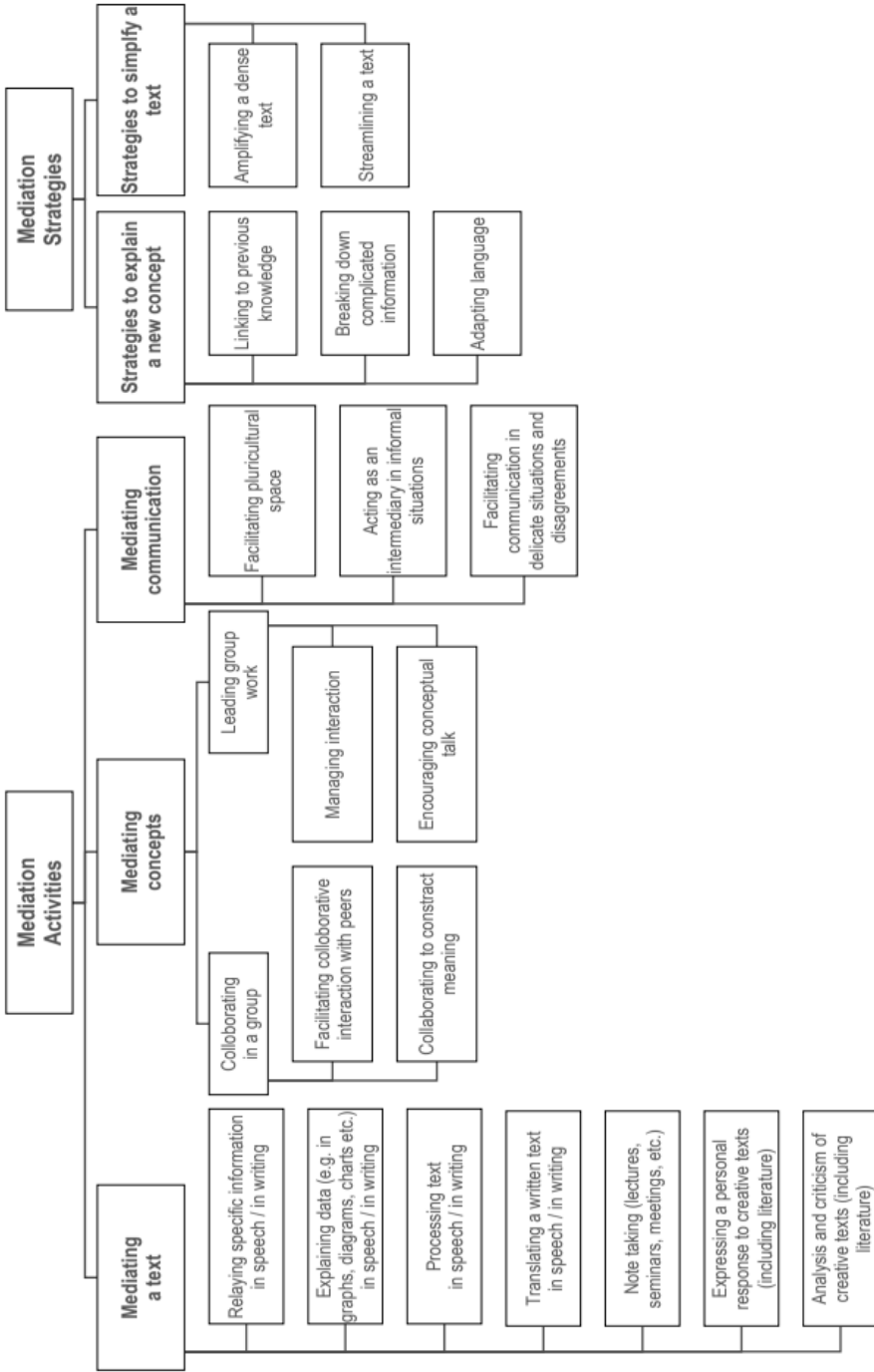


Figure 1. Mediation activities and strategies in *The CEFR Companion Volume* (2018: 103) from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, page 104

to incorporate the new descriptors at different levels of education. The author developed a proposal whose main aim was to implement descriptors for mediation and online interaction in the university EFL teacher training program. The study was chosen by the Council of Europe for publication in *The CEFR Companion Volume, Examples from Practice* (2022).

This bottom-up perspective inspired further changes in the program of English Philology at both B.A. and M.A levels including adding the focus on mediation into to the syllabi of Practical English courses, seminars and specialization modules. These changes referenced students' needs, the role of mediation in the process of communication (both traditional and on-line) and the role of literary, linguistic and cultural context in the choice of mediation based materials and activities.

4. Proposals for integrating mediation into the program of English Philology

One of the main learning outcomes of the B.A. and M.A. programs of English Philology assumes gaining language competences at C1 and C2 levels, respectively. These competences are mainly built from an initial B2 level as a learning outcome of Practical English courses. However, since all lectures, seminars and workshops are conducted in English, the process takes place constantly in the learning context, and during informal communication between students outside classes. Overall mediation descriptors (Fig. 2) clearly relate to the needs and expectations of the students at different levels of tertiary education. According to Janowska and Plak, "This general and holistic description of mediation aims at facilitating a reflection on the individual-social, and cognitive – relational nature of mediation" (2021: 87). It also shows the framework for developing skills (from B2 to C2) which are crucial in the academic context, such as: collaboration, discussion, building rapport, expressing personal opinions, cultural awareness, problem solving, synthesizing, acting as a mediator in delicate situations, participating in conflict solving, showing respect to otherness and expressing empathy, and many more.

Language learning involves mastering communication skills, the skills used in a variety of both private and professional situations. The focus on mediation not only provides a natural, interdisciplinary and practical context for a variety of activities, but also engages students in the long and demanding process of academic education and in effect builds 21st century competences. (Gadomska 2021)

The proposal of integrating mediation into the program of English studies operates at two levels: the inclusion of mediation based learning

OVERALL MEDIATION	
C2	Can mediate effectively and naturally, taking on different roles according to the needs of the people and situation involved, identifying nuances and undercurrents and guiding a sensitive or delicate discussion. Can explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented, conveying evaluative aspects and most nuances precisely, and pointing out sociocultural implications (e.g. use of register, understatement, irony and sarcasm).
C1	Can act effectively as a mediator, helping to maintain positive interaction by interpreting different perspectives, managing ambiguity, anticipating misunderstandings and intervening diplomatically in order to redirect talk. Can build on different contributions to a discussion, stimulating reasoning with a series of questions. Can convey clearly and fluently in well-structured language the significant ideas in long, complex texts, whether or not they relate to his/her own fields of interest, including evaluative aspects and most nuances.
B2	Can establish a supportive environment for sharing ideas and facilitate discussion of delicate issues, showing appreciation of different perspectives, encouraging people to explore issues and adjusting sensitively the way he/she expresses things. Can build upon other's ideas, making suggestions for ways forward. Can convey the main content of well-structured but long and propositionally complex texts on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest, clarifying the opinions and purposes of speakers
	Can work collaboratively with people from different backgrounds, creating a positive atmosphere by giving support, asking questions to identify common goals, comparing options for how to achieve them and explaining suggestions for what to do next. Can further develop other people's ideas, pose questions that invite reactions from different perspectives and propose a solution or next steps. Can convey detailed information and arguments reliably, e.g. the significant point(s) contained in complex but well-structured texts within his/her fields of professional, academic and personal interest.

Figure 2. Descriptors for Overall Mediation in *The CEFR Companion Volume (2018: 105)* from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, page 105

outcomes into the existing syllabi and addition of whole courses devoted to mediation.

The 2018 CEFR descriptors for mediation (the “CAN DO” statements for different levels of linguistic competence) relate to: mediating a text, mediating concepts, mediating communication and mediation strategies. Mediation based activities and strategies include: translation, interpretation, paraphrasing, summarizing, streamlining, reformulation, linking to previous knowledge, adapting language, breaking down complicated info, and amplifying a dense text. They were included in the program of English Studies before, but the proposal of adapting the syllabi by designing activities that focus on particular learning outcomes for mediation shifts the perspective,

engages students, provides stimulating and practical materials, builds intercultural and social competences and in effect prepares for future careers. (Fig.3)

DESIGNING ACTIVITIES

4.1. Practical English courses

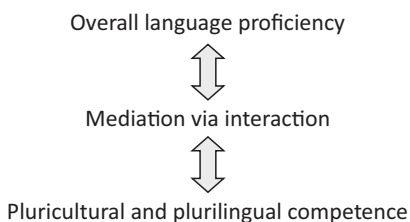


Figure 3. The use of mediation in designing activities for TEFL courses – integrated skills approach. Based on Gadomska (2021). This model can be applied at different levels of education and in different modes of teaching (whether online, offline or blended)

Obviously, practicing mediation skills during Practical English class can take a variety of forms and is not a new phenomenon. Whether it is an integrated skills class, or a separate listening and speaking, communication skills or reading and writing class, implementing mediation strategies can bring many benefits. In fact, by focusing on mediation as a learning objective, we provide a more engaging, individualized and flexible context and activate a learner as a social agent. The following are examples of sample online activities (placed on the SWPS University's *Learn Online* Moodle platform)², designed by teacher trainees – students of English Philology – based on the selected mediation strategies and activities:

Activity 1 (Fig.4) Forum

Focus on mediation (for class discussion, brainstorming, warm-up activities):

1. Strategies to explain a new concept: linking to the previous knowledge,

² In fact, all presented activities can be also conducted in a traditional classroom, or in Google classroom – with for example shared documents option.

2. Mediating communication: facilitating pluricultural space.

- Learning objectives related to mediation (B2): Students can establish a link between prior experience and the topic of discussion; they can formulate questions and answers, encouraging and participating in a discussion that involves students with different cultural background, explains and comments on abstract ideas, individual examples and approaches.

Since this activity is a forum, students can see each other's answers, reply and cooperate to construct meaning. Students can also take different

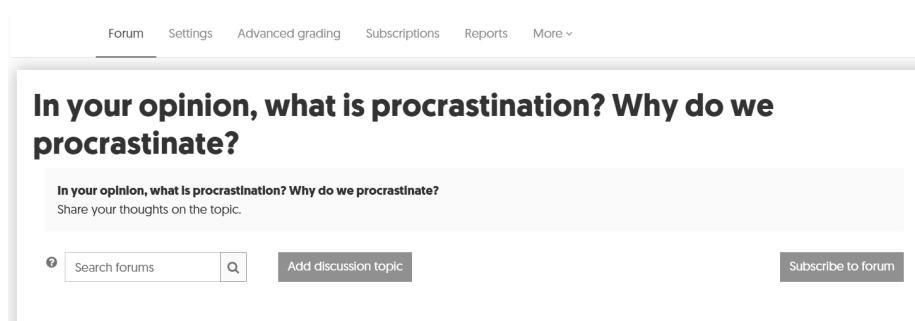


Figure 4. Activity 1 Student authorial material from: <https://learnonline.edu.pl/mod/forum/view.php?id=85427>

roles in a discussion, ask questions, manage conversation, etc. The activity can be written (the text is provided in the box), or spoken – with the use of the recording option.

Advantages: Relying on mediation is: engaging, boosting creativity, critical thinking skills, facilitating intercultural communication, building respect and sensitivity, bonding, building social competences, etc.

Activity 2 (Fig. 5) Assignment

Focus on mediation (e.g. for warm-up, homework activities): Mediating a non-verbal text: expressing a personal response to a creative text.

Learning objectives related to mediation (C1): Students can interpret and discuss in detail a text, including the associated emotions, feelings, arguments, explanations, etc.

Advantages: The focus on mediation: enables individualization, is engaging, provides natural context, is flexible (can teach both writing and

Warm up

Mute the video and watch it. Based on video, what do you think the song is about?



Figure 5. Activity 2 Student authorial material from: <https://learnonline.edu.pl/mod/forum/view.php?id=85427>

speaking), can be adapted to the preferred modes of learning (also changed into a listening instruction)

Activity 3 Assignment (Fig. 6)

Focus on mediation (for while – and post-listening activities): Mediating a text: note taking

Learning objectives related to mediation (C1): Students can critically evaluate and select relevant, detailed information and arguments from multiple

Focus on mediation: Watch the video and take notes.

Take notes while watching the video.



Your notes won't be graded.

View all submissions

Grade

Figure 6. Activity 3 Student authorial material from: <https://learnonline.swps.edu.pl/mod/forum/view.php?id=85427>

spoken sources. Students understand the functionality of note taking for a variety of purposes. Students can take notes for the purpose of using them themselves for follow-up activities or for sharing them with the others who, for example, are unable to access the source material.

Advantages: Using the descriptors for note-taking: enables individualization, adaptation, teaching organizational and critical thinking skills, provides flexibility – can be adjusted to a variety of teaching contexts, builds learner autonomy, responsibility.

4.2. Academic writing classes

Before the publication of the *CEFR Companion Volume*, the word “mediation” was not used to describe the skills used in the academic writing context. Nevertheless, mediation had been present in the course syllabi (e.g. summarizing, paraphrasing). Applying descriptors for mediation for the purpose of boosting academic writing skills can bring many benefits.

Activity 4 Assignment (Fig.7)

Focus on mediation (for written assignments): Processing text in writing
Learning objectives related to mediation (C1): Students can summarize, paraphrase in writing information from external sources, properly referencing and documenting them. Students build sensitivity to the concept of authorship rights.



Figure 7. Activity 4 Trainer sample material from: <https://learnonline.swps.edu.pl/mod/assign/view.php?id=99426&forceview=1>

Teaching academic writing skills requires mastering the way we incorporate sources into the text. Students learn how to quote, paraphrase and summarize texts in order to critically address them in their own writing, use them to support their opinions. Especially paraphrasing and summarizing may bring lots of challenges.

Advantages: Relying on descriptors for text processing in writing: enables clear, more direct and engaging formulation of instruction and activity objections, improves reading comprehension and critical thinking skills, and social competences.

Activity 5 Assignment (Fig. 8)

Focus on mediation (for introducing the principles of cohesion and coherence, for discourse analysis): Streamlining a text/Strategies to explain new concept: adapting language

Learning objectives related to mediation (C1/C1+): Students understand the difference between cohesion and coherence. Students can apply the principles of cohesion to build a coherent text.

Teaching stylistic principles in academic writing classes requires the application of abstract concepts, such as the principles of cohesion, coherence, and unity. Adapting language and streamlining a text descriptors illustrate the complexity and difficulty of the instruction at different levels of linguistic and communicative competence.

RIVERS, SEAS AND OCEANS

Instruction: Build a paragraph by choosing one three sentences of text. If your choice is correct, the sentence will be added to the text.

1.
 - A. quickly and night would be much
 - B. happen in inland deserts, hundreds of
 - C. Nearly three-quarters of the Earth is
2.
 - A. Earth's surface were entirely land, the
 - B covered with water. Water heats up
 - C temperate zones, is very much affected

The paragraph:

Nearly three-quarters of the Earth is covered with water. Water heats up
...to be continued

Figure 8. Activity 5 Cohesion and coherence practice adapted from: <http://www.uefap.com/writing/exercise/sequitur/rivers.htm> (accessed 18.09.2023)

Advantages: By employing the CEFR descriptors on mediation, the teacher can clarify/adapt the instruction, formulate the objectives more clearly and directly, motivate learners.

4.3. Specializations and seminars

4.3.1. TEFL specialization courses

Although the learning outcomes specified in the *Decree of the Minister of Science and Higher Education of 25 July 2019 on the standard of education preparing for the teaching profession* do not directly point to the objective of teaching linguistic mediation, it is logically part of teacher qualifications in the area of language didactics and socio-cultural competences. The decree mentions mediation in the context of intervention as an important aspect of teacher qualifications in the area of psychological and pedagogical competences. Since mediation occupies an important position in language didactics, it should be implemented in various courses of teaching specialization (on both B.A. and M.A. levels), for example: courses on methods and techniques of teaching skills and the elements of the language, class management, teaching ESP. Moreover, the new program of English Studies at SWPS University offers a new course for the “Teaching Specialization” at the B.A. level, entitled *Linguistic Mediation in Practice*, which is offered as a workshop in the 3rd year of studies. Its aim is to familiarize students with the current research and recommendations of the European language policy and consequences for the language education on the national level with respect to different aspects of mediation in applied linguistics and culture studies. During the course, students discuss ready materials (coursebooks, tests, etc.) but also design their own authorial materials for TEFL with the focus on mediation as the best practice is the action-oriented approach to learning.

The learning objectives of the course are the following:

- The student knows at an advanced level issues, theories and research methods in the area of linguistic mediation, applied linguistics as well as contemporary challenges facing a foreign language teacher.
- The student has advanced knowledge of the conceptual framework in the field of linguistic mediation (according to CEFR Companion Volume)

- The student knows the practical applications of methods and theories in the field of linguistic and cultural mediation in English lessons, outside the educational context and in the work environment.
- The student knows the practical applications of text mediation, including: cultural texts, in particular functional, literary and scientific texts in English.
- The student is able to search, critically analyze and select information from various sources and media, also using mediation strategies and techniques.
- The student is able to interpret linguistic texts and cultural phenomena analytically and critically, also in cooperation with others and using online communication tools.
- The student is able to substantively select and adapt selected materials and media to the needs of teaching linguistic mediation, also using the functionalities of educational platforms and other ICT tools.
- The student is able to innovatively use selected teaching materials, media, methods and tools (including ICT tools) to create and apply original materials using linguistic and cultural mediation in English lessons.
- The student is able to critically analyze hypotheses related to solving simple tasks and problems in the area of developing language mediation skills in English teaching in various educational contexts. (*Linguistic Mediation in Practice* syllabus)

The course's first edition will take place in the academic year 2024/25. Nevertheless, designing student authorial materials with the focus on mediation has been long practiced as part of ICT in TEFL training.

4.3.2. Translation, cultural, literary, diploma courses

As translation is a form of mediation, it is obvious that its various linguistic aspects are learned and practical applications mastered by students of English Studies. Therefore, students learn how to apply different mediation strategies, and how to mediate texts, ideas and communication. Courses devoted to studying cultural and literary texts in depth by definition involve elements of linguistic and intercultural mediation in order “to understand and discuss complex phenomena, focusing on developing analytical and writing skills, and the ability to formulate coherent and convincing argumentation” (*English Studies*, 2023) We can use the scale of descriptors from B2 to

C1 to plan and monitor the distribution and application of different tasks for the analysis and criticism of creative texts in order to build and develop concrete competences (Fig. 9).

ANALYSIS AND CRITICISM OF CREATIVE TEXTS (INCLUDING LITERATURE)	
C2	Can give a critical appraisal of work of different periods and genres (novels, poems, and plays), appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning. Can recognise the finer subtleties of nuanced language, rhetorical effect, and stylistic language use (e.g. metaphors, abnormal syntax, ambiguity), interpreting and 'unpacking' meanings and connotations. Can critically evaluate the way in which structure, language and rhetorical devices are exploited in a work for a particular purpose and give a reasoned argument on their appropriateness and effectiveness. Can give a critical appreciation of the deliberate breach of linguistic conventions in a piece of writing.
C1	Can critically appraise a wide variety of texts including literary works of different periods and genres. Can evaluate the extent to which a work meets the conventions of its genre. Can describe and comment on ways in which the work engages the audience (e.g. by building up and subverting expectations).
B2	Can compare two works, considering themes, characters and scenes, exploring similarities and contrasts and explaining the relevance of the connections between them. Can give a reasoned opinion about a work, showing awareness of the thematic, structural and formal features and referring to the opinions and arguments of others. Can evaluate the way the work encourages identification with characters, giving examples. Can describe the way in which different works differ in their treatment of the same theme

Figure 9. Analysis and criticism of creative texts (including literature) – *The CEFR Companion Volume* (2018: 117) from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

The program of studies (incl. Practical English, core, and specialization courses) prepares students to write and defend diploma projects and thesis. During the seminars, under the supervision of the supervisors, students “[d]epending on the disciplinary profile...[develop] and [deepen] knowledge and competences in the field of translation, glottodidactics, communication in an international work environment, analysis and interpretation of phenomena and texts of literature and culture as well as research competences ...” (SWPS University Diploma seminar 2023 course description).

Moreover, English Philology faculty and students are an international community, consisting of people with different cultural backgrounds. Therefore, in this environment, mediation skills develop the awareness, self-reflectivity, sensitivity and empathy necessary to build rapport and collaboration.

Mediation fits logically and practically in the context of English Philology, in fact in the academic context in general.

5. Challenges

So far, only the advantages of the mediation focused instruction at the tertiary level of education have been presented. However, it is undeniable that like any process of program modification, it has its challenges. In fact, mediation itself is an abstract and complex concept, which may be confusing not only to students but also to lecturers. The same applies to lower stages of education, teachers and pupils, respectively. The question arises, whether professional language users in general (here I mean English philology graduates, i.e. teachers and teacher trainees, translators, and other specialists) not only understand the complex nature of mediation but also are skilled to apply mediation in practice. Therefore, it is important to introduce mediation in the program of English Philology studies. The above presented samples of the incorporation of mediation into the curriculum focus on a learning-by-doing approach, with the CEFR descriptors being the focus of instruction, in order to improve the effectiveness of the process of fulfilling the learning objectives. The program modifications presented in the article will be verified in the years to come, also by means of the research intended by the author. Nevertheless, we must be aware of the difficulties that we face, such as these rooted in the context of the communication process: background/nature of the situation, mode, channel and means of communication, interlocutors (e.g. their cultural background, language skills, intercultural skills, education, etc.), purpose of communication, the role of emotions in the process, cognitive skills and many more.

Not much, however, is known about learners' awareness of their intellectual fundament on which communication can be developed. Empirical studies focus mainly on accuracy and fluency issues as well as anxiety and willingness to communicate, while very few research projects allow students to reflect on other difficulties they face during spoken interaction (Komorowska, 2022: 131).

Mediation as defined in *The CEFR Companion Volume* presents a clear set of descriptors; however, it requires a thorough analysis, close reading and interpretation. In fact, descriptors overlap and complement each other to cover as many as possible aspects of the complex nature of communication.

6. Conclusions

The aim of the paper was to signal the potential of including mediation focused activities for a variety of purposes in the English Studies syllabi: whether to mediate texts, ideas or communication. However innovative it may seem, the focus on teaching mediation skills at the tertiary level of education brings new opportunities for program planning and modifications, the opportunities that are very likely to improve the quality of teaching. English Studies programs aim at providing qualifications for graduates who are global citizens, who can use transferable skills on different job markets, in different cultural, economic, social and political contexts.

Only mediation can ensure mutual understanding and open the way to effective communication. People with developed mediation competences become desirable employees, because they can work effectively in a multilingual and multicultural environment. (Janowska, Plak, 2021: 145)

Mediation in intercultural communication, negotiations, legal disputes, international relations, and conflict resolution has been taught across academia for a number of years, with many degree courses across the world. Linguistic mediation, on the other hand, is a relatively new topic in academia. Since linguistic mediation operates on two levels, interlingual and intralingual, it is much more fundamental and universal. “It is a much more complicated process, implying also social, cultural, cognitive potential of language users” (Janowska, 2017: 80). Gerwers et al (2022) claim that mastering mediation skills boosts “plurilingual and intercultural competences [...] at several levels:”

- social and affective level: learning to understand different perspectives and to decenter from one’s own;
- linguistic level: learning how to navigate through one’s linguistic repertoire, to share and to build it collaboratively;
- communicative level: learning how to combine languages and other semiotic resources to build bridges between interlocutors; to manage interaction, by negotiating communication turns and making the linguistic and communicative contact explicit;
- cognitive level: refreshing one’s own knowledge of different languages through language comparison and simultaneous use, and developing such knowledge through mediation strategies. (Gerwers, Gauci, Liontou, Melo-Pfeifer and Stathopoulou, 2022: 3)

To clarify the nature and role of mediation, let’s hypothesize about the future of translation and mediation. We can say that while

human translation may be one day eliminated by artificial intelligence, mediation is very unlikely. Moreover, multilingual, global and technologically conditioned channels of communication enforce effective collaboration through language and require specialists who enable everyday contacts. These specialists cannot be just language users. They must be highly qualified literate foreign language (human) agents. Therefore, teaching mediation skills to English Philology students is a necessity nowadays, and teaching communication skills in a foreign language with the use of descriptors for mediation is a strategy that will help us confront the challenges that our times bring.

Bibliography

- Beacco, J.-C., Fleming, M. and Goullier, F. (2016), *The language dimension in all subjects a handbook for curriculum development and teacher training*. Strasbourg: Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language/16806af387> [accessed 28.09. 2023].
- Companion Volume with New Descriptors* – Council of Europe. (2018), Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [accessed 28.09. 2023].
- Dendrinou, B. (2006), *Mediation in communication, language teaching and testing*, Online: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL100/2023%20ELT%20Documents/SYLLABUS%202023%20ELT%20Methods.docx> [accessed 30.12.2023].
- Gadomska A., Krajka J. (2011), *Shaping key competences in language classes – on the implementation of e-learning in middle school foreign language education*, (in) Smyrnova-Trybulska E. (ed.), *Use of e-learning in the developing of key competences*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 139–153.
- Gadomska, A. (2021), *IV Kongres Edukacji – Nauka języka angielskiego online: Kształtowanie umiejętności mediacji językowej*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=urOThnYBNz0> [accessed 28.09. 2023].
- Gadomska A. (2022), *Learning by doing: Putting the CEFR descriptors for online interaction and mediation into practice by teacher trainees*, (in:) North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis R. and Rüschoff B. (eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume in practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online: <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0> [accessed 28.09 2023], pp. 277–284.
- Gee Milan E. Gee, P. (2020), *Mediation: classroom activities for the skills needed for the 21st century workplace*, (in:) "Języki Obce w Szkole", pp.15–20.
- Gerwers, V. Gauci, P., Liantou, M., Melo-Pfeifer, S. and Stathopoulou, M. (2022), *Teachers' beliefs about cross-linguistic mediation tasks: An empirical*

- study within the framework of the METLA project*, (in:) Lend (special issue on L'insegnante di lingue. Academia.edu. Online: https://www.academia.edu/106142845/Gerwers_V_Gauci_P_Liontou_M_Melo_Pfeifer_S_and_Stathopoulou_M_2022_Teachers_beliefs_about_cross_linguistic_mediation_tasks_An_empirical_study_within_the_framework_of_the_METLA_project_In_LEND_special_issue_on_L_insegnante_di_lingue_formazione_azione_cognizione accessed 31.12.2023]
- The European Qualifications Framework – Bologna Process*. (2018), Online: https://www.ehea.info/Upload/TPG_A_QF_RO_MK_1_EQF_Brochure.pdf [accessed 18.08.2023]
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych* (in:) "Języki obce w szkole", Pp.80–86
- Janowska, I., & Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: Od teorii do praktyki*, Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Komorowska, H. (2012), *O programach w kształceniu ogólnym i zawodowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2022), *Teacher language awareness or language teacher awareness?*, (in:) "Glottodidactica", 49(1), pp. 125–140. doi: 10.14746/gl.2022.49.1.08.
- Kucharczyk, R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego Od teorii do praktyki dydaktyczne* in: "Języki obce w szkole", pp. 5–14.
- North, B. and Piccardo, E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation-* Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/168073ff31> [accessed 28.09.2023].
- North, B. (2018), *Introducing the CEFR Companion with Brian North*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=yOSCTy2fM2Q> [accessed 30.07.2021]
- North, B. (2019), *Towards a broader view of language education: the CEFR. Companion Volume with New Descriptors*. Online: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/north-helsinki-cefr-companion-volume-v2.pdf> [accessed 05.01.2024]
- Pyrka, P. (2023) *English philology*, (in:) English Studies (2023), Strona główna Uniwersytetu SWPS. Online: <https://english.swps.pl/academics/warsaw/ba-programs/english-studies> [accessed 18.08.2023].
- SWPS University. (2023), *Course description/syllabus. Diploma seminar/ Linguistic Mediation in Practice*.

Internet Sources:

- English Studies (2023), Strona główna Uniwersytetu SWPS. Online: <https://english.swps.pl/academics/warsaw/ba-programs/english-studies> [accessed 18.08.2023].
- Recommendation of the European Parliament and of the council ... - eur-lex*. (2006), Online: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> [accessed 28.09.2023].

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC [accessed 11.03.2024].

SWPS University 2023 Learn Online platform. <https://learnonline.swps.edu.pl> [accessed 30.08.2023]

Received: 30.09.2023

Revised: 13.03.2024

Maria Kuc

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-7144-5635>

mkuc@uw.edu.pl

Anna Rabczuk

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-9161-4926>

anna.rabczuk@uw.edu.pl

Możliwości wykorzystania metafor konwencjonalnych w nauczaniu słownictwa i frazeologii języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego

**Possibilities of using conventional metaphors in teaching vocabulary
and phraseology of foreign languages on the example of Polish as
a foreign language**

The article discusses the use of conventional metaphors, proposed by G. Lakoff and M. Johnson, as a tool for teaching vocabulary and phraseology at advanced levels of language proficiency in the context of learning Polish as a foreign language. As this methodology is insufficiently represented in teaching materials, the article highlights the advantages of a systematic and long-term approach to teaching metaphors. Such advantages include deepening knowledge of vocabulary by a consideration of metaphorical meanings, understanding the role of metaphors in mental processes; providing insights into Polish culture and mentality as well as into the students' own cultures, as expressed through their native languages; and stimulating students' mediation skills.

The article also provides examples of exercises to aid the discovery of different types of conventional metaphors and establish



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

an understanding of their function. It concludes by emphasizing the importance of developing collections of exercises and projects – in both printed and interactive forms – to support language learners. Overall, the article promotes the use of conventional metaphors as an effective method for improving linguistic and communicative competence in foreign language learning.

Keywords: metaphor in foreign language teaching, metaphorical competence, mediation competence, Polish as a foreign language, metaphorical expressions, exercises, cognitivism, metaphorical thinking, mediation

Słowa kluczowe: metafora w nauczaniu języków obcych, kompetencja metaforyczna, kompetencja mediacyjna, język polski jako obcy, wyrażenia metaforyczne, ćwiczenia, kognitywizm, myślenie metaforyczne, mediacja

1. Uwagi wstępne

„O metaforze napisano już tak wiele, że każda praca na ten temat może budzić podejrzenie, iż jest jedynie przetworzeniem cudzych, wcześniejszych poglądów” napisał T.P. Krzeszowski we Wstępie do swojego przekładu książki G. Lakoffa i M. Johnsona, *Metaphors We Live By* (polski tytuł: *Metafory w naszym życiu*) (2010: 5). Podobna myśl może nasunąć się w trakcie zaznajamiania się z tytułem niniejszego artykułu. Rzeczywiście, obecność pojęć metaforycznych przy tworzeniu i rozumieniu wyrażeń językowych znalazła swoje odbicie w metodyce nauczania języków obcych na poziomach B2, C1 i C2. Powstało wiele prac z dziedziny glottodydaktyki, których autorzy opisują rolę metafor pojęciowych w nauczaniu języków obcych lub pokazują sposoby zastosowania podejścia kognitywnego w praktyce (np. Wolf, 1999; Cieślicka, 2002; Musiał, 2002; Stanulewicz, 2004; Gonigroszek, 2013).

Zdecydowałyśmy się jednak na ponowne podjęcie omawianego zagadnienia, ponieważ – jak nam się wydaje – w odniesieniu do akwizycji języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) metodologia uwzględniająca proces konceptualizacji nie jest dostatecznie doceniana i wykorzystywana. W podręcznikach jest ona praktycznie nieobecna¹, a rozproszone w czasopismach artykuły w większości prezentują wrywkowe przykłady zastosowania konkretnych metafor w eksplikacji frazeologizmów lub utartych kolokacji (np. Burzyńska, 2001; Rabczuk, 2017; Rabczuk, Kuś, 2010, 2014) . Dlatego

¹ O prekursorskiej formie niektórych zadań można mówić w odniesieniu do zbioru ćwiczeń Buttlerowej (1980), natomiast świadome odwołania do założeń językoznawstwa kognitywnego znajdujemy w podręcznikach: Pięcińska 2006, Zarych 2014, Zarych 2018.

też celem niniejszego opracowania jest wskazanie wielu korzyści wpływających z zaznajamiania uczących się z mechanizmem metaforyzacji języka potocznego ze szczególnym zwróceniem uwagi na niewykorzystywane dotychczas w praktyce glottodydaktycznej możliwości zastosowania tego sposobu użycia języka. Z jednej strony chodzi tu o podjęcie przez nauczycieli zadania uświadomienia studentom roli języka w procesach mentalnych, a z drugiej – o rozwijanie ich (studentów) kompetencji mediacyjnej. Uzupełnieniem refleksji teoretycznej są konkretne przykłady ćwiczeń językowych prezentujących zarówno metafory pojęciowe (ROZUMIENIE TO CHWYTANIE, np. *nie wszyscy uchwycili aluzję* lub *nie mógł się połapać, o co chodzi*), jak i orientacyjne (GÓRA TO DOBRZE, DÓŁ TO ŹLE, np. *czuć się podniesionym na duchu vs. pogrążyć się w smutku*)².

Jak udowodniła Ewa Dryll (2014: 56–57) w swojej pracy doktorskiej *Rozumienie metafor charakteryzujących ludzi – perspektywa rozwojowa*, umiejętność właściwej interpretacji metafor wzrasta z wiekiem. Dlatego też zaproponowane przez nas rozwiązania dotyczą nauczania dorosłych, którym właściwe rozumienie niedosłownie wyrażonych treści w językach ojczystych nie sprawia raczej zbyt wiele kłopotu. Są oni przyzwyczajeni do dostrzegania różnicy między literalnością przekazu a jego metaforycznością w zależności od kontekstu.

2. Zalety wykorzystywania metafor konwencjonalnych w nauczaniu języka obcego

Nabywanie oraz rozwijanie umiejętności rozumienia metafor przynosi uczestnikom kursów językowych wiele korzyści. Po pierwsze, pozwala im w interesujący sposób przyswoić nową leksykę, po drugie, sprawia, że uczą się jej niejako na dwóch poziomach równolegle. Lektor bowiem poza objaśnianiem i utrwalaniem znaczenia dosłownego danych wyrazów i ich połączeń, prezentuje także znaczenie metaforyczne wprowadzanego wyrażenia. Opanowane w ten sposób nowe słownictwo może mieć różne zastosowanie, a więc może być użyte zdecydowanie częściej, w szerszych kontekstach niż to, które studenci zwykle poznają na niższych poziomach nauczania, kiedy to podstawowe znaczenie wyrazów wysuwa się na pierwszy plan. Jednak niemniej ważne jest zrozumienie mechanizmu działania metafor i ich roli w procesach mentalnych: kategoryzowania rzeczywistości pozajęzykowej i wyrażania pojęć abstrakcyjnych. Najprościej rzecz ujmując, chodzi o wyrobienie wrażliwości

² Terminem „metafora pojęciowa” obejmujemy łącznie wyróżnione przez Lakoffa i Johnsona (2010: 41, 56) metafory ontologiczne i metafory strukturalne. Definicja metafory orientacyjnej: patrz przypis 5.

językowej³, umiejętności dostrzegania, że znaczenia całych wyrażen nie wynikają z dosłownej informacji, którą niosą ze sobą składające się na nie wyrazy, ale z faktu zachodzenia podobieństwa między różnymi kategoriami pojęć, reprezentowanymi przez dane leksemy.

Kolejnym niedocenianym dotąd pożytkiem z poświęcenia czasu na nauczanie myślenia metaforycznego jest wgląd w kulturę polską, w sposób myślenia Polaków, jak również w mentalność wyrażoną w rodzimych językach studentów. Naturalne jest bowiem porównywanie poszczególnych fraz polskich z tymi, które występują we własnym języku uczącego się. Zarówno odkryte podobieństwa, jak i różnice mogą stać się początkiem fascynującej podróży po meandrach narodowej kultury utrwalonych w języku. Co więcej, zwrócenie uwagi na to zagadnienie wspiera nie tylko przyrost słownictwa czy rozwój umiejętności rozumienia metafor konwencjonalnych, lecz także pobudza i kształtuje zdolności mediacyjne uczących się.

Ten ostatni aspekt jest obecnie niezwykle istotny w świetle zaleceń zawartych w najnowszym dokumencie dotyczącym nauczania języków obcych, wydanym przez Radę Europy w 2020 roku, czyli w tomie uzupełniającym (*CEFR – Companion Volume*). W powstałym na początku XXI wieku *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003) nie poświęcono działaniom mediacyjnym zbyt wiele uwagi, o czym piszą między innymi: Grażyna Zarzycka (2018: 117–132), Waldemar Martyniuk (2021), Iwona Janowska i Marta Plak (2021). Dwie ostatnie badaczki w swojej książce *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki* podkreślają wagę tej części kształcenia językowego we współczesnej edukacji. Jednym z działań w ramach mediacji poznawczej jest właśnie (współ)tworzenie znaczenia i jego przekazywanie reszcie grupy, a po stronie osoby prowadzącej zajęcia – wsparcie poprzez zachęcanie do refleksji (Janowska, 2017: 84). Wdrażanie ćwiczeń mających na celu rozwój umiejętności rozumienia i objaśniania znaczenia metafor może wpisywać się w realizację działań mediacyjnych. Dzieje się tak, ponieważ uczący się, poprzez szukanie odpowiedników utartych metafor polskich w swoich własnych językach, najpierw zmotywowani przez nauczycieli, snują refleksję nad kwestiami lingwakulturowymi, porównują wybrane frazy w polszczyźnie i w języku ojczystym, a następnie umożliwiają „korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu” (ESOKJ, 2003: 24). Zdając sobie sprawę z tego, że w danej grupie

³ Na jej istotne znaczenie jako składowej ogólnej umiejętności uczenia się zwracają uwagę autorzy ESOKJ: „Wrażliwość na język i jego stosowanie w tym znajomość i rozumienie zasad jego organizacji i użycia pozwala na bezkolizyjne włączanie nowych doświadczeń do już istniejącego, uporządkowanego zasobu wiedzy i umiejętności – co z kolei **pozwała na wzbogacanie i rozwój języka**”. (podkr. X). (ESOKJ, 2003: 98).

nikt nie zna się lepiej na przekazywanych treściach językowo-kulturowych, mediatorzy znaczeń zwykle są jeszcze bardziej zmotywowani do nauki polszczyzny. Wywołana przez odpowiednio skonstruowane ćwiczenia ciekawość poznawcza uczestników kursu stwarza przedstawicielom poszczególnych narodowości możliwość występowania w roli ekspertów. Wzmacnia to ich poczucie własnej wartości, a także sprawczości w dziedzinie popularyzacji własnej kultury, co przekłada się na chęć doskonalenia swojej kompetencji komunikacyjnej, aby jak najlepiej sprostać nowej roli. Ponadto, kiedy dana metafora jest realizowana w językach uczących się zupełnie innymi frazami, mogą oni omawiać oraz wyjaśniać grupie kwestie związane z mentalnością, historią czy codziennością swoich narodów, co dodatkowo przyczynia się do rozwoju ich kompetencji interkulturowej (patrz Ćwiczenie 6 w dalszej części artykułu).

3. Ćwiczenia służące odkryciu metafor konwencjonalnych oraz zrozumieniu mechanizmu ich działania

Wymienione powyżej liczne korzyści płynące z nabycia przez uczących się języków obcych zdolności do analitycznego spojrzenia na język stanowią dość mocny argument przemawiający za szerszym uwzględnieniem zjawiska metaforyzacji w programach kursów. Wiemy z własnego doświadczenia użytkowników języka, że zwykle nie analizujemy tego, jak często posługujemy się wyrażeniami przenośnymi w życiu codziennym. Przyzwyczajeni do przekazywania myśli za pomocą metafor, traktujemy je jak najbardziej poręczną, a nierzadko jedyną metodę ubrania w słowa naszych uczuć (np. *wielka radość, dzielić się radością, głęboki smutek, smutek gdzieś zapanował*) i innych pojęć abstrakcyjnych (*kogoś gryzie sumienie, ktoś tryska zdrowiem, czas się zatrzymuje, ktoś używa mocnych słów*), ale też bytów bardziej realnych (np. *brzydka pogoda, nadchodzi zima*).

Podobny brak refleksji metajęzykowej cechuje uczestników kursów języków obcych. Dlatego też potrzebują oni najpierw odpowiednio dobranych przykładów wypowiedzi, aby dostrzec zjawisko metaforyzacji, a następnie – różnego rodzaju ćwiczeń, aby samodzielnie odkrywać metafory obecne w tekstach potocznych, a nie literackich. (Metafory właściwe językowi artystycznemu uczący się z pewnością poznali podczas edukacji szkolnej). Zgodnie ze starożytną zasadą: *repetitio est mater studiorum* utrwalanie tej umiejętności najłatwiej osiągnąć poprzez zastosowanie strategii długofalowej polegającej na systematycznym wydobywaniu podczas całego kursu wyrażen metaforycznych związanych z kolejnymi tematami leksykalnymi. I tak na przykład poruszanie problematyki zdrowotnej stwarza okazję do prezentacji

metafory CIAŁO CZŁOWIEKA TO POJEMNIK NA IDEE/ MYŚLI / SŁOWA. Realizują ją między innymi takie wyrażenia jak: *coś nie mieści się komuś w głowie, coś wyleciało komuś z głowy, słowa same cisnęły się komuś do ust, mieć jakąś wiedzę lub umiejętność w małym palcu* (Burzyńska, 2001). Przy okazji rozmowy na tematy kulinarne warto wydobyć metaforyczne użycia czasowników *cedzić, kisić, smażyć* i kilku innych, prezentując je w opozycjach semantycznych: *cedzić wywar warzywny vs. cedzić słowa, kisić ogórki vs. kisić się we własnym sosie, smażyć kotlety vs. smażyć się na słońcu* (Rabczuk, 2017). Natomiast metaforę UCZUCIA / NASTROJE TO POGODA można przywołać, omawiając słownictwo dotyczące sfery emocjonalnej człowieka. Za przykłady posłużą wówczas takie określenia jak: *chłodno kogoś pożegnać, być pogodnym człowiekiem, mieć gorące pragnienie czegoś, ale – lodowaty wzrok* (Rabczuk, Kuś, 2010)⁴.

Aby zaprezentować obecność oraz rozpowszechnienie metafor językowych, dobrze jest na początku sięgnąć po wyraziste metafory pojęciowe, które przenoszą nasze codzienne doświadczenia, takie jak widzenie, ruch, relacje interpersonalne, na różne dziedziny życia, ujmują byty abstrakcyjne jako rzeczy konkretne, najczęściej jako PRZEDMIOTY, OSOBY lub SUBSTANCJE, często w ich aspekcie funkcjonalnym, np. w roli POJEMNIKA. Drugą istotną cechą prezentowanych metafor winna być ich obecność w wielu językach. Dobrymi przykładami wydają się tu: SPÓR / DYSKUSJA TO WOJNA, CZAS TO PIENIĄDZ, ŻYCIE TO PODRÓŻ. Uczący się mogą sami odkryć zjawisko metaforyzacji poprzez przeniesienie wyrazów z domeny konkretnej, która stanowi domenę źródłową, do domeny abstrakcyjnej będącej domeną docelową metafory, jak to ma miejsce w poniższym Ćwiczeniu 1. Po jego wykonaniu dostrzeżenie metafory ontologicznej, za pomocą której mówimy o pojęciu abstrakcyjnym jako o rzeczy konkretnej, a mianowicie CZAS TO PIENIĄDZ, nie następuje już trudności. W celu utrwalenia nowego sposobu myślenia i mówienia o pojęciu czasu studenci mogą też układać własne zdania z wykorzystaniem innych czasowników wyliczonych w pierwszej części ćwiczenia.

Ćwiczenie 1.

A. Jakie znają Państwo czasowniki odnoszące się do posługiwania się pieniędzmi? Proszę uzupełnić zdania odpowiednimi czasownikami w poprawnej formie gramatycznej. Uwaga! Do niektórych luk może pasować kilka czasowników bliskoznacznych.

⁴ Więcej gotowych materiałów wraz z propozycjami ich wykorzystania na lektoratach zawierają, oprócz już przywołanych, zamieszczone w bibliografii artykuły: Kuś, 2013; Rabczuk, Kuś, 2014; Stanulewicz, 2004.

0. Kasjer po zamknięciu kasy **liczy** otrzymane pieniądze.

1. Kiedy pracujemy, to zwykle pracodawca nam płaci, a więc my pieniądze.
2. Ktoś może je nam jako prezent, np. z okazji ślubu.
3. Kiedy **mamy pieniądze**, możemy je: na zakupy albo systematycznie w banku na kosztowny konkretny cel, jak np. daleka podróż albo w akcje, obligacje, jakąś firmę, aby w przyszłości osiągnąć większy zysk.
4. Osoby grające w gry hazardowe bardzo często pieniądze i popadają w długi. W ten sposób pieniądze, zamiast zrobić z nich dobry użytek.
5. Czasami **pieniędzy** nam i wtedy je **pożyczamy** od kogoś.

Klucz: 1 – zarabiamy; 2 – dać / ofiarować; 3 – wydawać – wydać, oszczędzać, inwestować – zainwestować; 4 – tracić; marnują / trwonią; 5 – brakuje / nie starcza⁵.

B. Które z czasowników z części A mogą być użyte w poniższych zdaniach?

1. Teraz jesteśmy zajęci, ale w weekend będziemy wolny czas.
2. Rajdowiec dość dużo czasu z powodu awarii samochodu i dlatego późno przyjechał na metę.
3. Dorota boi się, że nie jej czasu na skończenie pracy doktorskiej przed urodzeniem dziecka.
4. Używanie robota kuchennego pozwala czas potrzebny na przygotowanie posiłków.
5. Studenci w tej grupie już dużo czasu w naukę języka polskiego.

Klucz: 1 – mieli; 2 – stracił; 3 – starczy; 4 – oszczędzać / oszczędzić; 5 – zainwestowali.

Pomocą w odkryciu metafory ŻYCIE TO PODRÓŻ jest wyjście od lektury wiersza L. Staffa, *Odys*, w którym poeta czyni podróż antycznego bohatera Odyseusza do ojczystej Itaki obrazem życia każdego człowieka. Przedstawienie przez lektora historii tej mitycznej postaci oraz zwrócenie uwagi na użyte w wierszu słownictwo związane z podróżowaniem, takie jak: „drogi proste”, „manowce”, „naprzód iść”, „dochodzić gdzie indziej, niż się chciało”, a wreszcie ostatnia strofa: *Zostanie kamień z napisem: / Tu leży taki i taki. / Każdy z nas jest Odysem, / Co wraca do swej Itaki*⁶, skutecznie naprowadzają studentów na odczytanie poetyckiej metafory ŻYCIE TO PODRÓŻ. Kolejnym krokiem jest rozwiązywanie Ćwiczenia 2, które prezentuje bogatą listę zwrotów typowych dla tekstów biograficznych. Wszystkie one (zwroty) zawierają czasowniki ruchu i właściwie uporządkowane stanowią realizację omawianej metafory, tym razem w polszczyźnie potocznej.

⁵ W ćwiczeniu tym dopuszcza się pewną swobodę w wypełnianiu luk, bowiem jego celem jest zgromadzenie wielu czasowników, które mogą być użyte metaforycznie w połączeniu ze słowem **czas**, a nie sprawdzanie znajomości określonej grupy słownictwa.

⁶ https://poezja.org/wz/Leopold_Staff/1564/Odys [DW 22.08.2023]

Ćwiczenie 2.

Proszę ułożyć poniższe wyrażenia w porządku chronologicznym. Za pomocą jakiej metafory przedstawiają one życie człowieka? ŻYCIE TO.....

- ...1. przyjść na świat = *urodzić się*
- podchodzić do egzaminu
- przejść na emeryturę
- iść śmiało przez życie
- pójść do szkoły
- przekroczyć pięćdziesiątkę
- wstąpić do partii xxx / do organizacji / do stowarzyszenia
- dojść do matury
- odejść / zejść z tego świata
- daleko zajść w firmie
- dobijać do osiemdziesiątki
- przejść przez życie
- wejść w wiek dojrzały

Klucz: 1, 4, 8, 5, 2, 7, 6, 3, 11, 5, 9, 10, 6 (możliwe są pewne niewielkie modyfikacje podanej kolejności).

Istotne dla zrozumienia mechanizmu funkcjonowania metafor jest zwrócenie uwagi uczących się na zjawisko ujmowania jednego pojęcia abstrakcyjnego za pomocą kilku struktur metaforycznych w jednym i tym samym języku. Wynika to z faktu, że każda metafora zazwyczaj służy uwypukleniu wybranego aspektu danego pojęcia. Na zajęciach można w tym celu powrócić do znanej metafory CZAS TO PIENIĄDZ i zapytać, czy pasuje ona do obrazowania czasu zawartego w takich frazach, jak: *czas biegnie, pędzi, wlecze się, mija, płynie; czas zatrzymał się, stoi w miejscu, czas leczy rany, czas działa / pracuje na czyjąś korzyść, ktoś zabija czas, ktoś idzie z duchem czasu, coś jest nadgryzione zębem czasu*. Okazuje się, że w tych wyrażeniach CZAS został potraktowany jako ISTOTA ŻYWA, a każda z dwóch metafor: CZAS TO PIENIĄDZ i CZAS TO ISTOTA ŻYWA odnosi się do innej sytuacji: pierwsza – do sposobów „używania” czasu przez człowieka, druga – do postrzegania upływu czasu i do jego (czasu) właściwości.

Gdy poprzez wykonywanie ćwiczeń podobnych do opisanych powyżej studenci nabędą umiejętności dostrzegania metafor konwencjonalnych w tekstach i będą wiedzieli, że „istotą metafory jest rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy” (Lakoff i Johnson, 2010: 31), można przejść do prezentacji różnego rodzaju podstaw doświadczeniowych, na których fundowane są metafory pojęciowe. Jak już wspomniano, zwykle ich domeną źródłową są konkretne doświadczenia fizyczne i społeczne charakterystyczne dla różnych sfer życia codziennego, a domeną

docelową – pojęcia abstrakcyjne. Poniższe ćwiczenie, wymagające połączenia przymiotników o znaczeniu konkretnym z nazwami różnych pojęć, zjawisk, emocji, pozwala dostrzec to bogactwo domen źródłowych, do których odwołują się twórcy metafor konwencjonalnych.

Ćwiczenie 3.

Proszę połączyć rzeczownik z określnikiem tak, aby powstały typowe wyrażenia o znaczeniu przenośnym. Proszę wyjaśnić ich znaczenie i genezę / podstawę doświadczeniową.

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. palący | a/ temat |
| 2. gęsty | b/ umysł |
| 3. promienny | c/ mrok |
| 4. świeży | d/ życiorys |
| 5. lukrowany | e/ charakter |
| 6. twardy | f/ uśmiech |
| 7. śliski | g/ wstyd |

Klucz: 1g, 2c, 3f, 4b, 5d, 6e, 7a.

Przykładowe wskazanie podstawy doświadczeniowej:

Palący wstyd – kiedy ktoś odczuwa wstyd, często jego policzki są czerwone i palą go.

Gęsty mrok – jak trudno jest iść przez gęsty las, tak trudno jest naszemu zmysłowi wzroku przebić się przez mrok, a więc mrok musi być ze swej natury gęsty. Wiąże się to także z naiwnym pojmowaniem zdolności widzenia jako promieni wychodzących od ludzkiego oka do postrzeganego przedmiotu.

Dyskusja nad możliwą interpretacją tych metafor zwykle wydobywa również ukrytą w użytym określniku ocenę opisywanego obiektu (*twardy charakter, lukrowany życiorys*), która ma swój rodowód kulturowy. Spostrzeżenia te stanowią dogodny punkt wyjścia z jednej strony do działań mediacyjnych, a z drugiej – do wprowadzenia nowej grupy struktur metaforycznych, a mianowicie – metafor orientacyjnych opartych głównie na opozycjach w ukierunkowaniach przestrzennych⁷. Bardzo często skontrastowanym ze sobą ukierunkowaniom przypisywane jest również przeciwstawne wartościowanie, jak na przykład: GÓRA TO DOBRZE, DÓŁ TO ŹLE; PRZÓD TO DOBRZE, TYŁ TO ŹLE itp. Podobnie rzecz się ma z niektórymi doznaniem zmysłowymi, o czym świadczą metafory: JASNY / SŁODKI TO DOBRY, CIEMNY / GORZKI TO ZŁY. To powiązanie struktury metaforycznej z przypisywaniem oceny łatwo

⁷ Lakoff i Johnson (op.cit.: 41) następująco definiują metafory orientacyjne: „Istnieje wszakże inny rodzaj pojęć metaforycznych, obejmujących przypadki, kiedy cały system pojęć nadaje strukturę innemu systemowi. Takie metafory nazywać będziemy *metaforami orientacyjnymi*, gdyż większość z nich ma związek z orientacją przestrzenną: wwyż – w dół, do – z, przód – tył, na – od, głęboko – płytko, centralny – peryferyjny”.

wydobyć poprzez grupowanie odpowiednio dobranych zdań przykładowych (Ćwiczenie 4).

Ćwiczenie 4.

Proszę zaznaczyć, które z poniższych zdań mają treść pozytywną (+), a które negatywną (-). Czy można je połączyć w grupy?

1. Kowalski to typ spod ciemnej gwiazdy, jemu nie można ufać.
2. Po rozmowie z Barbarą poczułam się podniesiona na duchu.
3. Budowa metra szybko posuwa się naprzód.
4. Obawiam się, że ona wpadła w depresję.
5. W tej instrukcji jest jasno wytłumaczone, jak uruchomić zmywarkę.
6. Nasi sportowcy są w szczytowej formie.
7. Nie możesz pracować na czarno, to zbyt niebezpieczne.
8. Nie byłem trzy dni na zajęciach i teraz jestem do tyłu z materiałem.
9. On należał do najbardziej świątłych umysłów swojej epoki.
10. Ta firma przoduje w produkcji telefonów komórkowych.

Klucz: Pozytywne (+): 2, 3, 5, 6, 9, 10; negatywne (-): 1, 4, 7, 8.

Opozycje: PRZÓD (+) – TYŁ (-); GÓRA (+) – DÓŁ (-); JASNY (+) – CIEMNY/CZARNY (-)

Szczególnie interesującym przykładem metafory orientacyjnej, który wymaga szerszego omówienia niż pozwala na to ten artykuł, jest zestawienie PRAWY – LEWY. Po pierwsze, w polszczyźnie – inaczej niż na przykład w językach południowosłowiańskich – rodzina wyrazów zawierających rdzeń *praw* – odnosi się, najogólniej rzecz ujmując, do dwóch pól znaczeniowych: a/ określania ukierunkowania (*prawa ręka*), b/ określania stanu, jaki powinien być, często wyrażonego aktem legislacyjnym (*prawo, poprawny, prawy człowiek*). Stwarza to szerokie pole do poszukiwania analogii i kontrastów leksykalnych w grupach wielojęzycznych oraz do analizy wpływu sytuacji językowej na wartościowanie związane z poszczególnymi członami opozycji PRAWY – LEWY. Po drugie, w odniesieniu do sfery politycznej określenia *prawicowy* lub *lewicowy* nie mają jednoznacznego nacechowania pozytywnego bądź negatywnego, lecz nadawana im ocena zależy od poglądów osoby oceniającej, od sytuacji politycznej w danym kraju itp.⁸

⁸ Znaczenie przymiotników *prawicowy*, *lewicowy* nie wiąże się bezpośrednio z budową i funkcjonowaniem ciała ludzkiego. Odzwierciedlają one rozmieszczenie stronnictw politycznych we francuskim Zgromadzeniu Narodowym w okresie rewolucji francuskiej. Wówczas przedstawiciele szlachty, arystokracji i duchowieństwa, czyli politycy o konserwatywnych poglądach, zasiadali po prawej stronie sali, a zwolennicy przemian społecznych i politycznych – po lewej. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/prawica;4009639.html> [DW 27.09.2023].

4. Projekt lekcji jpjo wykorzystującej metafory pojęciowe zawierające czasowniki oznaczające działanie z użyciem siły

Aby udowodnić zalety zapoznawania cudzoziemskich studentów z polskimi metaforami pojęciowymi, prezentujemy zestaw ćwiczeń, który można wykorzystać na zajęciach lektoratowych. W tym celu została wybrana grupa czasowników opisujących zachowania ludzi i zwierząt wymagające użycia siły. Jak łatwo zauważyć, służą one do opisu także zupełnie innych aktywności. Ćwiczenia te można realizować w grupach o zaawansowaniu językowym B2, C1 i C2. Dobrą rozgrzewką wprowadzającą w temat może być porównanie sposobów opisu w różnych językach pandemii COVID bądź jakichkolwiek emocji. Można się wspólnie zastanowić, czy opisane przez kognitywistów obserwacje związane z GÓRĄ (czymś dobrym), DOŁEM (czymś złym) są obecne w kulturach krajów studentów⁹. Następnie można kontynuować dyskusję, analizując metaforyczne użycie wyrazów związanych z natężeniem światła. W języku polskim wyrażenia, które zawierają leksemy odnoszące się do blasku, jasności wzbudzają pozytywne asocjacje, natomiast antonimiczne do nich, a więc opisujące mrok i ciemność, przywodzą negatywne skojarzenia (np. *ktoś wygląda promiennie, od kogoś bije blask* vs. *ktoś ma mroczną przeszłość, ktoś jest ciemny*).

Przejdźmy do tematu głównego może być prośba do uczących się o podanie czasowników w języku polskim, które opisują działania ludzi i zwierząt z użyciem mniejszej lub większej siły. Aby zaktywizować grupę, można zaproponować chętnym narysowanie znaczeń tych wyrazów na tablicy albo przedstawienie ich gestem tak, by inni mogli odgadnąć, o jaki wyraz chodzi. Działanie to ma na celu podkreślenie pierwotnego, literalnego znaczenia wybranych leksemów. Po wspólnym stworzeniu listy czasowników, kolejnym krokiem powinno być rozwijanie kompetencji leksykalnej poprzez poszerzenie kontekstów występowania dosłownego znaczenia tych czasowników (Ćwiczenie 5). To strefa komfortu, utrwalania zdobytej wcześniej wiedzy, przypomnienia tego, co znane. Dalej warto przejść płynnie od literalności w kierunku metafory (Ćwiczenie 6), by potem skupić się wyłącznie na znaczeniu niedosłownym (Ćwiczenia 7 i 8). Z kolei Ćwiczenie 9 służy zebraniu wiadomości o przesuwaniu się znaczeń. Podczas pracy nad nim warto zachęcić słuchaczy do refleksji na temat przyczyn nadania nieliteralnego znaczenia akurat tym czasownikom w poszczególnych zdaniach, czy można zauważyć tu jakąś zależność lub powtarzalność. Aby wzmocnić rozumienie mechanizmu

⁹ Uniwersalność postrzegania pozytywnych i negatywnych wartości w zależności od miejsca na osi wertykalnej zauważalna jest także w polskim slangu młodzieżowym. Wszystko, co pozytywne, znajduje się najwyżej, jak to tylko możliwe, a więc jest *kosmosem*, zaś to, co najgorsze, to zwyczajnie *dno*. (Chaciński, 2012: 92).

metaforyzacji, a tym samym umożliwić uczącym się w przyszłości samodzielną właściwą interpretację nowych metafor pojęciowych, z którymi się spotkają, należy skłonić ich do poszukiwań podobieństw między dosłownymi i niedosłownymi znaczeniami danych czasowników. Ćwiczenie 10 to typowe zadanie kształcące myślenie metaforyczne przy zastosowaniu licznych strategii mediacyjnych. Tego typu aktywności zwykle sprawiają uczącym się dużą satysfakcję. Ćwiczenie 11 z kolei służy utrwaleniu poznanych metafor pojęciowych. Poprzez wyzwolenie kreatywności osób odgrywających scenki najczęściej charakteryzuje tę aktywność nie tylko aspekt dydaktyczny, lecz także ludyczny. Wybrane pole tematyczne – czasowniki opisujące zachowania ludzi i zwierząt wymagające użycia siły – jest jedynie przykładem. Podobne zadania można stworzyć na dowolny temat (patrz bibliografia).

ZNACZENIE DOSŁOWNE

Ćwiczenie 5.

Proszę połączyć czasowniki z rzeczownikami tak, aby otrzymać poprawne kolokacje. Każdy z czasowników proszę zaprezentować gestem na forum grupy.

- a. gryźć
- b. kopnąć
- c. bić
- d. uderzać
- e. pchnąć
- f. dusić
- g. zgrzytać
- h. drapać
- 1. zębami przez sen
- 2. więźnia pałką
- 3. pazurami
- 4. jabłko
- 5. zdecydowanie drzwi
- 6. dyskretnie w kostkę
- 7. pięścią w twarz
- 8. gołymi ręką

Klucz: a–4; b–6; c–2; (lub 7); d–7 (lub 2); e–5; f–8; g–1; h–3.

ZNACZENIE DOSŁOWNE I METAFORYCZNE¹⁰

¹⁰ Wszystkie eksplikacje znaczeń poszczególnych wyrazów zawarte w ćwiczeniach zostały skonstruowane na podstawie definicji słownikowych podanych w *Wielkim słowniku języka polskiego* pod red. P. Źmigrodzkiego. Również z tego źródła pochodzą przytoczone związki frazeologiczne, <https://wsjp.pl> [DW 2.09.2023].

Ćwiczenie 6.

Proszę podkreślić wyrazy/wyrażenia, które w danym zestawieniu NIE są użyte metaforycznie. W nawiasach kwadratowych podano dosłowne znaczenia omawianych czasowników. W parach proszę ustalić niedosłowne znaczenia pozostałych fraz.

0. Pluć [*wyrzucać z ust ślinę lub coś, co się w nich znajduje*]
– na rząd – krwιά – wyzwickami – na chodnik – lawą

1. Gryźć [*zębami oddzielać fragmenty czegoś albo rozgniatać coś zębami*]
– kogoś gryzie sweter – kogoś gryzie sumienie – kogoś gryzą wełniane skarpetki – kogoś ugryzł pies – kogoś gryzie dym w oczy

2. Kopać [*uderzać nogą*]
– kogoś kopnął prąd – ktoś kopie w dokumentach – ktoś kopie w drzwi

3. Bić [*uderzając, zadawać ból*]
– ktoś bije ofiarę – ktoś bije konkurencję – serce bije – zegar bije – źródło bije – ktoś bije kogoś na głowę – ktoś bije kogoś po głowie

4. Uderzać [*gwałtownie dotykając, sprawiać ból*]
– coś uderza w gospodarkę – kogoś uderzyła czyjaś uroda – kogoś uderzyło podobieństwo – ktoś uderzył kogoś w nos – jakiś zapach uderzył kogoś – ktoś uderza do kogoś – kogoś uderzył alkohol

5. Pchnąć [*przesunąć kogoś lub coś do przodu przy użyciu siły*]
– kogoś do działania – kogoś do zbrodni – kogoś nożem – ktoś drzwi – ktoś sprawę – kogoś na złą drogę

6. Dusić [*ściskając szyję lub zatykając nos i usta uniemożliwić oddychanie*]
– ktoś dusi człowieka – kogoś dusi żal – ktoś dusi konkurencję w zarodku – ktoś dusi mięso – ktoś dusi w sobie jakieś emocje

7. Zgrzytać [*powodować powstanie niemiłych dźwięków przez pocieranie o siebie dwóch twardych powierzchni*]
– wiersz zgrzyta – ktoś zgrzyta zębami – coś zgrzyta między szefem a pracownikami – coś zgrzyta w czymś związku

8. Drapać [*przesuwać paznokciami lub pazurami po jakiejś powierzchni*]
– ktoś drapie się po głowie – kogoś drapie pościel – kogoś drapie dym – kogoś drapie w gardle.

Klucz:

Podkreślone wyrażenia: 1. pies; 2. w drzwi; 3. ofiarę, po głowie; 4. w nos, 5. drzwi, 6. człowieka, 7. zębami, 8. po głowie.

ZNACZENIE METAFORYCZNE

Ćwiczenie 7.

Proszę połączyć wyrażenia z ich wyjaśnieniami, a następnie wybrać pięć metafor i ułożyć z nimi zdania. Czy takie same połączenia wyrazów występują w Pani/Pana języku ojczystym? Czy mają identyczne znaczenie? Jeśli nie, proszę przedstawić grupie metafory, którymi wyrażono by podane niżej znaczenia.

	UTARTA METAFORA		ZNACZENIE
1.	kogoś gryzie sumienie	A.	Ktoś odczuwa pieczenie i/lub swędzenie w oczach, nosie, gardle na skutek działania chmury unoszącej się tam, gdzie coś się pali.
2.	ktoś pluje wyzwiskami	B.	W danej relacji jest napięcie, negatywne emocje, konflikt, które sprawiają, że dana para nie żyje w harmonii i szczęściu.
3.	kogoś drapie dym	C.	Ktoś szuka informacji, przeglądając pisma urzędowe.
4.	ktoś kopie w dokumentach	D.	Ktoś swoim działaniem, kontaktami, przyspieszył załatwienie czegoś.
5.	kogoś uderzył alkohol	E.	Ktoś uniemożliwia działanie rywalom, np. biznesowym, już na samym początku, a nawet całkowicie ich eliminuje.
6.	ktoś pchnął sprawę	F.	Ktoś wie, że zrobił albo robi coś złego i czuje w związku z tym niepokój, czuje się źle.
7.	ktoś dusi konkurencję w zarodku	G.	Ktoś kogoś przewyższa, jest od niego o wiele lepszy.
8.	w czymś związku zgrzyta	H.	Ktoś szybko przestał być trzeźwy.
9.	ktoś bije kogoś na głowę	I.	Ktoś obraża kogoś, używając wulgarnego języka.

Klucz: 1–F; 2–I; 3–A, 4–C, 5–H, 6–D, 7–E, 8–B, 9–G.

Ćwiczenie 8.

Proszę wybrać odpowiedni wyraz. Proszę się zastanowić, jak te same treści wyrażono by w Pani/Pana języku ojczystym. Proszę podzielić się swoimi refleksjami na forum grupy.

- Karol nie mógł uwierzyć, że od dawna ma przyrodnią siostrę, ale kiedy zobaczył dziewczynkę, jej *bijące/uderzające* podobieństwo do ich ojca rozwiało wszelkie wątpliwości.
- Chociaż wulkan wciąż *pluje/gryzie* lawą, nie stanowi zagrożenia dla mieszkańców wyspy.
- Leonie, widzę, że coś jest nie tak, powiedz mi, proszę, co cię *gryzie/bije*.
- Kiedy Leokadia zobaczyła Cezarego po raz pierwszy, serce od razu zaczęło jej szybciej *kopać/bić*.

5. Nawet nie wspominaj o polityce, bo ona zawsze, kiedy dyskutuje na ten temat, *pluje/zgrzyta* wyzwiskami!
6. Podobno napastnik *pchnął/bił* ofiarę nożem 9 razy.
7. Jeśli twój teść nie *kopnie/pchnie* tej sprawy na najbliższym spotkaniu zarządu, nigdy nie dostaniecie licencji na alkohol.
8. Najpierw musisz *udusić/uderzyć* warzywa i dopiero potem dodać tofu.

Klucz: 1 – uderzające; 2 – pluje; 3 – gryzie; 4 – bić; 5 – pluje; 6 – pchnął; 7 – pchnie; 8 – udusić.

ZNACZENIE DOSŁOWNE vs. ZNACZENIE METAFORYCZNE

Ćwiczenie 9.

Proszę znaleźć wśród podanych czasowników po jednym słowie, które pasuje w każdej parze zdań. Proszę uzupełnić zdania odpowiednimi formami tych wyrazów. Proszę zaznaczyć, w którym zdaniu występuje znaczenie dosłowne wstawionego wyrazu, a w którym metaforyczne.

kopnąć drapać zgrzytać (po)bić (u)duścić uderzyć gryźć popchnąć

1.
 - a) Młody poeta nie mógł ani zasnąć, ani skończyć wiersza, ponieważ w pokoju obok spał jego ojciec i głośno zębami.
 - b) Młody poeta przyniósł na zajęcia z kreatywnego pisania swój nowy wiersz, jednak niestety – wszyscy uznali, że coś w nim
2.
 - a) Wojna z pewnością w gospodarkę całej Europy.
 - b) Kiedy zawodnik MMA swojego rywala łokciem w głowę, wszyscy wiedzieli, że zostanie zdyskwalifikowany.
3.
 - a) Barbara dostała przepiękny wełniany sweter od Leona, niestety nie może go nosić, bo ją bardzo
 - b) Leon powoli mleczną czekoladę i wyobrażał sobie radość Barbary na widok sweterka, który jej właśnie kupił.
4.
 - a) Leokadia miała problemy z kontrolowaniem agresji, ostatnio w złości swojego konkubenta, Cezarego, tak mocno, że mężczyzna się przewrócił.
 - b) Cezary W. zeznał, że właściwie jest niewinny, a za morderstwo odpowiada jego konkubina – Leokadia Z., która to rzekomo go do tej straszliwej zbrodni.

5.

- a) Ku zaskoczeniu wszystkich nasza reprezentacja na głowę drużynę gospodarzy nie tylko wytrzymałością, ale i techniką.
b) Po meczu doszło do bardzo nieprzyjemnej sytuacji, ponieważ nasi kibice się z kibicami przeciwnej drużyny.

6.

- a) W mieszkaniu po raz kolejny zgasty wszystkie światła i Karol, który miał już dość ciągłych awarii, ze złością w ścianę.
b) Karolu, jeśli dalej będziesz rozkręcał gniazdko i pozwolisz, by po raz kolejny cię prąd, odejdę od ciebie.

7.

- a) Henryk wciąż w sobie żal, że tamtej nocy nie poprosił Krystyny do tańca i w efekcie wyszła ona za męża za Stanisława, a nie za niego. Gdyby tylko mógł cofnąć czas!
b) Dobrze, że Stanisław nie jest psychopatą, w przeciwnym razie mógłby chcieć Henryka za to, że ten wciąż marzy o jego Krystynie.

8.

- a) Podczas chorowania na ospę nie mogłam przestać krost i niestety do dzisiaj mam wiele blizn.
b) Nie mam już gorączki ani bólu głowy, jednak wciąż mnie w gardle.

Klucz: D – dosłowne; M – metaforyczne

1. a) zgrzytał, D b) zgrzyta, M;
2. a) uderzy, M b) uderzył, D;
3. a) gryzie, M b) gryzł, D;
4. a) popchnęła, D b) popchnęła, M;
5. a) biła, M b) pobili, D;
6. a) kopnął, D b) kopnął M;
7. a) dusi(ł), M b) udusić, D;
8. a) drapać, D b) drapie, M.

ROZWIJANIE KOMPETENCJI METAFORYCZNEJ PRZY ZASTOSOWANIU DZIAŁAŃ MEDIACYJNYCH

Ćwiczenie 10.

Proszę znaleźć w grupie przynajmniej dwie osoby, których języka ojczystego Pani/Pan nie zna, i zapytać je, w jakich słowach wyrażone są w ich językach poniższe metafory. Proszę opowiedzieć im także, jak ta kwestia wygląda w Pani/Pana języku. Proszę zastanowić się wspólnie, skąd mogą wynikać te różnice lub ich brak. W jakich sytuacjach są używane te metafory? Czy kontekst jest taki sam jak w polszczyźnie?

[Uwaga techniczna: Poniżej podano tylko wzór tabelki, ale ze względu na miejsce wpisano jedynie pierwszą z metafor, w taki sam sposób należałoby zapisać kolejne podane pod ramką].

Język polski	Mój język ojczysty	Język 1, którego nie znam	Język 2, którego nie znam
<i>Coś kogoś gryzie</i>			

Kogoś kopnął prąd, Pchnąć kogoś na złą drogę, Komuś szybciej bije serce, Ktoś uderza do kogoś, Między nimi coś zgrzyta, Ktoś dusi w sobie żal, Bić coś/kogoś na głowę

Ćwiczenie 11.

W parach proszę odegrać scenki, które będzie można podsumować wylosowaną metaforą. Zadaniem grupy jest odgadnięcie, o jaką metaforę chodzi. W trakcie odgrywania scenki nie można wypowiedzieć wylosowanej frazy.

Coś kogoś gryzie, Pchnąć kogoś na złą drogę, Komuś szybciej bije serce, Ktoś uderza do kogoś, Między nimi coś zgrzyta, Ktoś dusi w sobie żal, Bić coś/kogoś na głowę

5. Podsumowanie

Podsumowując niniejsze rozważania, należy zgłosić co najmniej trzy postulaty. Ze względu na fakt, że metafory pojęciowe stanowią niezbywalną część naszego postrzegania i doświadczania świata oraz myślenia o nim, nauczanie cudzoziemców polskich wyrażen metaforycznych wydaje się naturalnym i niezbędnym elementem procesu dydaktycznego. Niestety, wciąż brakuje opracowań, np. w postaci zbiorów ćwiczeń lub podręczników, rozwijających w konsekwentny sposób umiejętność rozumienia i używania metafor, dzięki czemu uczący mieliby dostęp do interesujących zadań i mogliby kompleksowo przybliżać to zagadnienie studentom. Stworzenie takich materiałów, jak na przykład ćwiczenia zawarte w tym artykule, ale też całych lekcji, a także zestawów kart pracy, jest wobec tego pierwszym postulatem.

Druga sugestia wiąże się ściśle z potrzebą powstania ćwiczeń wykorzystujących metafory pojęciowe i orientacyjne, a jest nią zwrócenie uwagi nauczycieli na istotność nauczania metafor. Ten cel można osiągnąć przez rozmaite działania, np. organizację szkoleń i warsztatów dla osób uczących, podczas których zaprezentowano by praktyczne rozwiązania, a także omówiono by najważniejsze treści teoretyczne wspomagające tworzenie własnych materiałów edukacyjnych. Kolejną aktywnością mogłoby być wykorzystanie potencjału platform edukacyjnych, a więc zamieszczanie

w sieci artykułów o metaforach¹¹, filmów edukacyjnych czy webinarów, dzięki którym więcej osób mogłoby uzyskać dostęp do popularyzowanych tu treści. Jeszcze innym pomysłem jest nawiązanie współpracy ze szkołami językowymi bądź innymi instytucjami edukacyjnymi i głoszenie w nich wykładów gościnnych czy otwarcie dyskusji (także online) na temat obecności i roli metafor w nauczaniu języków obcych. Podkreślanie znaczenia kreatywności, która jest ściśle związana z nauczaniem metafor, ma tu także duże znaczenie. Twórcze metody nauczania nie tylko pomagają zrozumieć przenośnię w polszczyźnie, ale także uatrakcyjnijają naukę, przez co bardziej angażują uczących się.

Ostatnim elementem, wspierającym rozwój umiejętności rozumienia i używania metafor, który chcemy tu zasygnalizować, jest potrzeba stworzenia narzędzi internetowych, najlepiej aplikacji edukacyjnych, które popularyzowałyby i przybliżyłyby uczącym się polskiego najczęściej występujące metafory. Aplikacje takie powinny łączyć w sobie innowacyjne podejścia edukacyjne z elementami interaktywnymi. Wyobrażamy sobie, że funkcje takiego narzędzia obejmowałyby: używanie metafor w konkretnych kontekstach, a więc nie chodziłoby jedynie o definiowanie znaczenia przenośni, ale także o możliwość wykorzystania ich w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Kolejną rzeczą to zastosowanie w aplikacji wszelkich elementów ludycznych, typowych dla gier słownych – krzyżówek, wykreślanek, wisielców, rebusów i innych łamigłówek, które uwzględniałyby metaforyczne znaczenia wyrażań. W aplikacji można byłoby zastosować podział takich fraz na różne obszary życia. Taka bogata baza przykładów (wraz z animacjami, które ułatwiałyby zrozumienie abstrakcyjnych koncepcji związanych z metaforami) byłaby świetną ilustracją tego, jak dane frazy są wykorzystywane w praktyce. W aplikacji należałoby także uwzględnić kontekst kulturowy, a więc podkreślić te metafory, które są typowe dla kultury polskiej. Zestawienie ich z odpowiednikami w innych językach mogłoby dodatkowo pozytywnie wpłynąć na motywację uczących się, gdyż dzięki refleksji nad różnicami i podobieństwami w użyciu wyrażań metaforycznych w językach polskim i ojczystym, studenci odkrywaliby na nowo rodzime kultury, wychwytywali istotne rozbieżności i lepiej rozumieli własną, jak i polską przestrzeń lingwistyczno-kulturową. Skutecznym rozwiązaniem tej kwestii mogłoby się okazać tworzenie forów, na których uczestnicy aplikacji mogliby się wymieniać zarówno ciekawostkami, jak i doświadczeniami na temat użycia metafor w polszczyźnie i w ich językach ojczystych. Ponadto wzbogacenie narzędzia w nagrania audio pomagałoby nie tylko w wykształceniu

¹¹ Przykładem takiego tekstu jest między innymi artykuł „Metafory z naszym życiu” Agnieszki Jasińskiej na portalu *Polski i kropka* <https://polskiikropka.pl/metafory-w-naszym-zyciu/> (DW 26.09.23)

prawidłowej wymowy wyrażeń metaforycznych, ale i w szybszym zapamiętaniu, i utrwaleniu nowego materiału leksykalnego. W aplikacji powinny znaleźć się również testy sprawdzające przyswojoną wiedzę. Byłyby bardzo przydatne w ocenie postępów i dostosowywaniu kolejnych materiałów do poziomu uczących się. Jeszcze innym pomysłem jest umieszczenie w aplikacji wirtualnego nauczyciela (awatara przypominającego koncepcyjnie asystenta wbudowanego kiedyś w oprogramowanie Microsoft Word), który korygowałby błędy, udzielał wyjaśnień i informacji zwrotnej. Warto byłoby także opatrzyć narzędzie np. krótką ankietą na temat preferencji i celów uczących się. Na jej podstawie można byłoby personalizować ścieżkę nauki. Aplikacja musiałaby być przyjazna, intuicyjna, dopasowana do różnych poziomów zaawansowania, a zastosowanie w niej wielu metod edukacyjnych mogłoby sprawić, że nauka polskich metafor okazałaby się ciekawym i skutecznym procesem.

Przed stworzeniem aplikacji czy tradycyjnych ćwiczeń konieczne jest przeprowadzenie badań. Dzięki nim można byłoby określić na podstawie konkretnych danych naukowych, a nie intuicji, które metafory rzeczywiście cieszą się największą popularnością w języku. Zawarcie ich w materiałach edukacyjnych (tradycyjnych i elektronicznych) sprawiłoby, że studenci i nauczyciele szybko zauważyliby, jak istotna jest nauka wyrażeń metaforycznych. Wprowadzone frazy miałyby swoje odzwierciedlenie w naturalnych codziennych sytuacjach komunikacyjnych, a więc miałyby znaczący wpływ na ich (fraz) poznawanie i użycie.

Bibliografia

- Burzyńska A. (2001), *Kognitywna rola metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, (w:) Cudak R., Tambor J. (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka obcego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 109–118. Online: https://www.sjkip.us.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/inne_optyki_burzynska.pdf [DW 26.09.23].
- Buttler D. (1980), *Frazeologia polska. Ćwiczenia dla cudzoziemców*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [DW 26.09.23].
- Chaciński B. (2012), *Plus-minus język*, Wydanie specjalne „Polityki” – „Niezbędnik Inteligentna – O języku w mowie i piśmie”, 11/2012, s. 91–92.

- Cieślicka A. (2002), *Metaphors of teaching and learning: Investigating bilingual metaphorical competence*. (w:) Stanulewicz, D. (red.) *PASE Papers in Language Studies: Proceedings of the Ninth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 383–390.
- Dryll E. (2014), *Rozumienie metafor charakteryzujących ludzi – perspektywa rozwojowa*. Online: https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/1225/Ewa%20Dryll_Rozumienie%20metafor%20charakteryzujacych%20ludzi%20-%20perspektywa%20rozwojowa.pdf?sequence=1 [DW 14.08.2023].
- Gonigroszek D. (2013), *Rola metafor w nauczaniu języków obcych*. (w:) PLEJ_2 czyli *PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, red. Majchrzak O., Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 203–215. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/71986752.pdf> [DW 27.07.2023].
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kuś K. (2013), *Kompetencja metaforyczna a nabywanie języka obcego*, (w:) Rabczuk A. (red.), *Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne*, Warszawa: Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego, s. 215–225. Online: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/2626?show=full>
- Martyniuk W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum polonistyczne”, nr 2(28). Online: https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/11_Martyniuk.pdf DOI: 10.31261/PS_P.2021.28.12, [DW 28.08.2023].
- Musiał A. (2002), *Exploring teacher trainees' metaphors of language teaching*. (w:) Stanulewicz, D. (red.) *PASE Papers in Language Studies: Proceedings of the Ninth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 463–470.
- Lakoff G., Johnson M. (2010), *Metafory w naszym życiu*. Przekład: Krzeszowski, T.P., Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Pięcińska A. (2006), *Co raz wejdziesz do głowy – już z niej nie wyleci*. Kraków: Universitas.
- Rabczuk A. (2017), *2 łyż, łyżeczka potu, sok pomarańczowy, pigwówka, zwarzony makiąż... przepis na lato w Warszawie, czyli rozwijanie kompetencji interkulturowej uczących (się) na przykładzie antropologicznej kategorii jedzenia*. „Kwartalnik POLONICUM”, nr 26, s. 26–38.
- Rabczuk A., Kuś K. (2010), *„Twardym trza być, a nie mientkim” – charakter to szlachetna materia, nastrój to pogoda – metafory pojęciowe*. „Kwartalnik POLONICUM”, nr 10, s. 24–30.
- Rabczuk A., Kuś K. (2014), *Na miejsca! Gotowi?! Start! – metafory sportowe w nauczaniu języka polskiego*. „Kwartalnik POLONICUM”, nr 17, s. 24–31.
- Rada Europy. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Przekład: Martyniuk W. Warszawa: CODN.

- Stanulewicz D. (2004), *Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s.5–11. Online: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/91/2004_01_all.pdf [DW 27.07.2023].
- Wolf L. (1999), *Najnowsze tendencje w nauczaniu słownictwa – wszechstronność metafor w języku codziennym*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 110–113.
- Zarych E. (2014), *Przejdź na wyższy poziom*. Poznań: Wydawnictwo Nowela.
- Zarych E. (2018), *Język kluczem do kraju*. Poznań: Wydawnictwo Nowela.
- Zarzycka G. (2018), *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, (w:) Potasińska P., Stasieczek–Górna M. (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce...”*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Netografia

- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/prawica;4009639.html> [DW 27.09.2023].
- <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp300/query/0+/> [DW 18.08.2023].
- https://poezja.org/wz/Leopold_Staff/1564/Odys [DW 22.08.202].
- <https://polskiikropka.pl/blog-jezyka-polskiego-jako-obcego/> [DW 26.09.23]
- <https://sjp.pwn.pl/korpus/szukaj/pandemia.html> [DW 18.08.2023].
- <https://wsjp.pl/> [DW 2.09.23].

Received: 29.09.2023

Revised: 11.03.2024

Monika Goszczyńska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0009-0007-8933-0207>

m.goszczyńska@umk.pl

Emilia Kubicka

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0002-4026-5420>

ekubicka@umk.pl

Filip Olkiewicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0002-1364-7781>

olkiewicz.filip@doktorant.umk.pl

Nauczanie obcych języków specjalistycznych na poziomach podstawowych. Praca z publikacją *Truchcikiem z Kopernikiem*. Językowe przebieżki po uniwersytecie w grupach chińskich polonistów na studiach I stopnia¹

Teaching foreign languages for specific purposes at elementary levels.

Working with *Truchcikiem z Kopernikiem*. Językowe przebieżki po uniwersytecie in groups of Chinese students of Polish language and culture at bachelor level

Languages for specific purposes (LSP) are taught in two different contexts – for academic and for professional needs. In the first case, they are primarily tools for acquiring and processing knowledge, which is

¹ Procentowy wkład autorów w powstanie publikacji jest równy.



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

possible by knowing a number of terms. That is why B2 is indicated as the optimal level for starting their acquisition. LSP for professional purposes are primarily intended for effective communication and can be taught independently from general language proficiency.

In this paper, the authors describe the findings of a survey in which Chinese students of Polish language and culture were asked to express their opinions on the publication *Truchcikiem z Kopernikiem*. The analysis aims to show if this book is a suitable tool for training LSP in an academic context. It covers levels from A to C (CEFR) and offers training of language in higher education for academic purposes as well as practical language training in situations typical for everyday life at the university. The respondents, representing A2-B1+ proficiency levels, found the book useful for language learning (70%) and for studying in Poland (92%). At the same time, however, 45% of them considered that the exercises were too difficult (for 50% they were adequate), which was explained by the high complexity of vocabulary. They also expressed their expectations for a higher number of grammar tasks in the book.

Keywords: languages for specific purposes, teaching foreign languages for specific purposes, Polish as a foreign language, modern language studies, *Truchcikiem z Kopernikiem*, Chinese students of Polish language and culture

Słowa kluczowe: język specjalistyczny, dydaktyka obcych języków specjalistycznych, język polski jako obcy, neofilologia, *Truchcikiem z Kopernikiem*, chińscy studenci polonistyki

1. Wprowadzenie

Kształcenie obcego języka specjalistycznego, choć teoretycznie obejmuje on poziomy od średniego ogólnego (B2) wzwyż (zob. Seretny, Lipińska, 2021), w praktyce uniwersyteckiej okazuje się konieczne również w wypadku osób znających dany język na poziomie podstawowym (A1), wstępnym (A2) czy progowym (B1). Większość chińskich studentów, których doświadczenia z jednym z polskich języków specjalistycznych opisujemy w artykule, kształci się w Polsce na podstawie bilateralnych umów między uniwersytetami przewidujących rozpoczęcie edukacji językowej w Chinach i jej kontynuację w kraju docelowym (zob. Janowska, 2022: 40–43). Studenci przybywający na Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu z reguły znają polski na poziomie A2, rzadziej B1². Sporadycznie zdarza się też, że po pierwszym roku

² Poziomy biegłości studentów, o których piszemy w artykule, są określane na podstawie przeprowadzanych na początku roku akademickiego oraz na końcu każdego semestru

kształcenia w Chinach, czasem wyłącznie przez chińskich lektorów, studiujący – mimo zdanych egzaminów potwierdzających znajomość języka na zakładanym poziomie (najczęściej podstawowym lub wstępnym) – nie potrafią komunikować się nawet w elementarnym zakresie³. Tymczasem w programach tzw. studiów polskich przewidziano dla nich zajęcia z przedmiotów wymagających posługiwania się językami specjalistycznymi lub co najmniej ich rozumienia, z takich dziedzin jak realizoznawstwo, językoznawstwo, literaturoznawstwo, translatoryka czy leksykografia.

Warto więc przyjrzeć się temu, jak uczący się na poziomach podstawowych, w praktyce znacznie poniżej B2, nabywają obce języki specjalistyczne – co jest dla nich łatwe, a co sprawia trudności, jakich treści oczekują, jak chcieliby je ćwiczyć. Prezentowaną tu grupę badawczą stanowili Chińczycy studiujący na trzecim roku filologii polskiej jako obcej na UMK realizujący program przedmiotu język polski w edukacji wyższej. Doświadczenia, które opisujemy, opierają się na pracy z książką *Truchcikiem z Kopernikiem. Językowe przebieżki po uniwersytecie* (Kubicka red., 2021), dlatego część empiryczną (omówienie wyników ankiet) poprzedzi przedstawienie założeń tej publikacji w kontekście nauczania obcych języków specjalistycznych.

2. Języki specjalistyczne w uniwersyteckim kształceniu językowym

Problematyce języków specjalistycznych (JS) w kształceniu językowym, również uniwersyteckim, poświęcono ostatnio kilka monografii (zob. Ligara, Szupelak, 2012; Gajewska, Sowa, 2014; Gajewska, Sowa, Kic-Drgas, 2020), w których opisano kwestie terminologiczne, problemy dydaktyczne i zaproponowano rozwiązania niektórych z nich. W kontekście wskazanej wyżej grupy studiujących najistotniejsze wydają się nam dwa zagadnienia, mianowicie rozróżnienie JS dla celów zawodowych i na potrzeby akademickie (terminy za: Seretny, 2017) oraz wpływ poziomu językowego na nauczanie / uczenie się JS.

Obcy język specjalistyczny na potrzeby akademickie nabywają osoby, które w nim studiują lub chcą studiować, oczekuje się więc od nich, że będą czytać i pisać teksty, sporządzać notatki, wyszukiwać informacje, referować problemy itp. Jest on dla nich przede wszystkim narzędziem poznania (zob. Seretny, 2017: 154–155; Berdychowska 2010: 61). Dla specjalistycznej odmiany języka charakterystyczne są określone gatunki tekstowe, pewne formy gramatyczne, mające niższą frekwencję w odmianie ogólnej (np. imiesłowy,

testów sprawdzających opanowanie poszczególnych sprawności i podsystemów gramatycznego i leksykalnego.

³ Powody tego stanu rzeczy są różne. Część z nich opisuje Kinga Wawrzyniak (2021).

strona bierna, formy bezosobowe, zdania podrzędne wielokrotnie złożone), typowe kolokacje, a przede wszystkim – słownictwo z licznymi terminami. Opanowanie go stanowi główną trudność uczących się, gdyż musi się odbywać eksplicytnie (zob. Seretny, Lipińska, 2021: 33). Istotna jest również adekwatność, a nie tylko skuteczność działań komunikacyjnych. Aby jak najlepiej przygotować się do (przyszłej lub obecnej) roli studenta, uczestnicy kursów JS na potrzeby akademickie powinni obcować z tekstami oryginalnymi lub tylko nieznacznie uproszczonymi⁴ (zob. Rittner, 2017: 33).

Tymczasem uczący się JS dla celów zawodowych, wśród których mogą być osoby już pracujące w danym zawodzie i dysponujące fachową wiedzą, jak i adepci danej dziedziny, są zainteresowani przede wszystkim skuteczną komunikacją w języku obcym (zob. Seretny, 2017: 155), a oczekiwania pracodawców wobec ich poziomu biegłości nie są tak wysokie jak wobec grupy akademickiej⁵. To dla nich powstają podręczniki, w których JS naucza się nawet od zera z wykorzystaniem metod komunikacyjnych (por. Gajewska, Sowa, 2014: 93; Gębał, 2016: 25–26). JS jest więc nabywany równoległe do języka ogólnego (zob. np. Szerszeń, 2014; Sowa, 2017), stąd proces ten przebiega wolniej niż w przypadku zaawansowanych użytkowników języka, co przekłada się na niższą biegłość językową możliwą do osiągnięcia w trakcie kursu (por. Gajewska, Sowa, Kic-Drgas, 2020: 97). Jak pisze Wojciech Szupelak na podstawie swoich doświadczeń w nauczaniu języka biznesu (angielskiego i polskiego),

zależność między poziomem językowym uczącego się w języku ogólnym a poziomem w języku specjalistycznym nie jest tak prosta i jednoznaczna. Autor tych słów w swojej pracy zawodowej często stykał się z sytuacjami, kiedy to stosunkowo niski poziom kompetencji językowej uczącego się w języku ogólnym szedł w parze z doskonałym opanowaniem przez niego języka w dziedzinie specjalistycznej, umożliwiającym płynną i efektywną komunikację z innymi ekspertami w danej dziedzinie. Wynika to z kluczowej roli terminologii w komunikacji specjalistycznej – gwaranta sukcesu komunikacyjnego (Ligara, Szupelak, 2012: 122; zob. również Gajewska, Sowa, 2007).

Studenci kierunków filologicznych, na których coraz częściej oferuje się możliwość rozpoczęcia nauki języka od początku, mogą należeć do obu tych grup – akademickiej, jeśli poznają strukturę języka, kulturę czy literaturę, i zawodowej, na zajęciach z języka biznesu, prawniczego, turystycznego,

⁴ W polskiej rzeczywistości uniwersyteckiej zdarza się jednak, że na tzw. roku zerowym kształcą się również osoby rozpoczynające naukę polskiego od początku, dla których teksty specjalistyczne muszą być upraszczane, zob. np. Gałat, Rittner, 2016.

⁵ W niektórych krajach certyfikaty języka zawodowego oferuje się już od poziomu A1 czy A2, zob. Gajewska, Sowa, 2014: 216–225.

medycznego itd. W przypadku opisywanych przez nas chińskich filologów zajęcia z języka polskiego w edukacji wyższej – z powodu niskiej biegłości uczących się w zakresie języka ogólnego (zob. 3.1) – wpisywały się raczej w nurt komunikacji zawodowej. Grupę tę, mimo jej cech specyficznych (zob. np. Czerkies, Prizel-Kania red., 2022), w kontekście nauczania JS traktujemy jako reprezentatywną dla innych grup studentów neofilologii rozpoczynających naukę języka od początku lub na niskim poziomie biegłości. Jak pokazują badania, adepci neofilologii na studiach licencjackich oczekują bowiem przede wszystkim zajęć z praktycznej nauki języka (zob. Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 33–36), a możliwość nabywania JS zaczynają doceniać dopiero na studiach magisterskich (zob. tamże: 75, 83).

3. Praca z publikacją *Truchcikiem z Kopernikiem* na zajęciach językowych

3.1. Języki specjalistyczne w *Truchcikiem z Kopernikiem*

Książkę *Truchcikiem z Kopernikiem* pomyślano jako zbiór ćwiczeń językowo-komunikacyjnych przeznaczony dla obcokrajowców planujących rozpoczęcie studiów w Polsce bez względu na to, z jakiego kraju pochodzą (Kubicka red., 2021: 3). Nie oferuje ona treningu ogólnie ujętego języka nauki (jak *Studio-logia* Izabeli Kugiel-Abuhasny, zob. Kugiel-Abuhasna, 2020), ale teksty i ćwiczenia z zakresu języka uniwersytetu, tj. komunikacji wewnątrz uczelni oraz między studentami. Poziom trudności materiałów został dostosowany do opisanych wyżej realiów akademickiego kształcenia JS, tzn. są one przeznaczone zarówno dla samodzielnych użytkowników języka (od B2), jak i tych o niższych kompetencjach w jego odmianie ogólnej⁶. Publikacja nie stanowi samodzielnego podręcznika kursowego, lecz właśnie zbiór ćwiczeń, który w praktyce dydaktycznej należałoby wzbogacić dodatkowymi zadaniami i materiałami, zwłaszcza mediacyjnymi (np. sporządzanie streszczeń, notatek) i interakcyjnymi (dialogi, praca w grupach, zajęcia „terenowe”, np. wizyta w bibliotece czy dziekanacie).

Im bardziej odległa kultura wyjściowa, tym większą rolę odgrywają docelowe realia. Obok nowego słownictwa trudność stanowią więc również nieznanne desygnaty – związane nie tylko ze studiowaniem *sensu stricto* (konwersatorium, wykład, USOS itp.), ale również ze światem uniwersyteckim (np. Collegium Maius, laboratorium fonetyczne, regulamin akademika) czy

⁶ Każde ćwiczenie jest na marginesie oznaczone kreskami odpowiadającymi poszczególnym poziomom biegłości językowej: jedna (poziomy A), dwie (poziom B1), trzy (poziomy samodzielności językowej), zob. Kubicka red., 2021: 3.

po prostu realiami administracyjnymi (np. PESEL, NFZ, ZUS, lekarz pierwszego kontaktu). Ukazany w książce język w kontekście uniwersyteckim obejmuje zatem nie tylko zagadnienia ściśle powiązane z edukacją, ale również z uczelnianą administracją czy życiem studenckim poza murami akademii. *De facto* więc prezentowana leksyka należy do różnych JS (np. języka administracji, sportu, transportu).

Materiał podzielono na 11 jednostek tematycznych dotyczących organizacji i struktury szkoły wyższej (na przykładzie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu) oraz realiów życia studenckiego, niezależnych od studiowanego kierunku. Korzystający z książki dowiedzą się między innymi:

- jak wygląda struktura uniwersytetu,
- jaka jest organizacja roku akademickiego,
- do którego prodziekana należy zaadresować podanie w danej sprawie oraz co powinno ono zawierać,
- jak zwracać się do wykładowców i jak się z nimi kontaktować w komunikacji mailowej,
- jak zarejestrować się na zajęcia w USOS-ie, również w systemie rejestracji żetonowej,
- jak przeszukiwać i zamawiać materiały z Biblioteki Uniwersyteckiej.

Uwzględniono także elementy realizowalności ogólnego pośrednio związane ze studiami, ale istotne dla obcokrajowca rozpoczynającego dłuższy pobyt w Polsce (np. wynajem mieszkania lub pokoju w akademiku, uzyskiwanie numeru PESEL i meldunku, korzystanie z publicznej ochrony zdrowia, naukowe i pozanaukowe aktywności studenckie, korzystanie z transportu publicznego, w tym roweru miejskiego, nadawanie przesyłek zagranicznych). Część tekstów dotyczy aspektów potencjalnie nieznanymi przedstawicielom odległych kultur, takich jak recykling odpadów czy odpowiedni strój na inaugurację roku akademickiego lub egzamin. Choć w materiale opisano konkretne realia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika i Torunia jako głównej siedziby tej uczelni, to większość zagadnień jest uniwersalna⁷, jako że polskie uniwersytety korzystają z podobnych (katalogi biblioteczne) lub prawie identycznych (USOS) systemów, a studenci uczęszczają na standardowe typy zajęć, które zaliczają w podobny sposób, kontaktują się z wykładowcami w porównywalnych sprawach, biorą udział w pracach kół naukowych, bawią się na juwenaliach itd.

Równoległe do kształtowania kompetencji socjokulturowej rozwijana jest kompetencja leksykalna konieczna do sprawnego komunikowania się w realiach uniwersyteckich. Słownictwo prezentowane w tekstach jest

⁷ O związkach lokalności z uniwersalnością w *Truchcikiem z Kopernikiem* zob. Gleb-Giedrys, Goszczyńska, Kubicka, w druku.

powtarzane i trenowane w towarzyszących im ćwiczeniach oraz konsekwentnie pojawia się na końcu każdego rozdziału w formie map myśli. Mapy te zawierają nie tylko pojedyncze wyrazy czy terminy (np. nazwy przedmiotów, sportów, aktywności studenckich, części struktury uniwersytetu), ale i kolokacje (np. *rejestrować się na zajęcia, umawiać się na wizytę* itd.).

Najmniejszy nacisk autorzy publikacji położyli na kształcenie kompetencji gramatycznej. W tym zakresie uwagę poświęcono formom typowym dla naukowych odmian JS (np. strona bierna i bezosobniki, uniwersyteckie formy grzecznościowe) lub tym o wysokiej frekwencji i zwykle sprawiającym problemy fleksyjne (odmiana nazw związanych z uniwersytetem, np. Collegium Maius, Moodle, USOS, wymowa i odmiana skrótowców typu UMK, ZUS, NFZ) czy składniowe (dystrybucja form przymiotnika i przysłówka).

Truchcikiem z Kopernikiem służy głównie kształceniu JS w odmianie zawodowej (trening sytuacji komunikacyjnych, np. w dziekanacie, z wykładowcą czy innym studentem; obsługa USOS-a, katalogów bibliotecznych i internetowej rejestracji na zajęcia), choć zawiera też elementy JS w odmianie akademickiej (np. opis działalności naukowej Mikołaja Kopernika, architektura i historia budynków uniwersyteckich, kompetencje rektora i prorektorów, dziekana i prodziekanów, fragmenty regulaminów akademika, wypożyczalni rowerów czy Miejskiego Przedsiębiorstwa Oczyszczania). Decyzję tę autorzy publikacji podjęli świadomie, mając na uwadze zróżnicowanie jej potencjalnych odbiorców ze względu na poziom językowy oraz potrzeby edukacyjne.

3.2. Wyniki badania empirycznego

Truchcikiem z Kopernikiem został wykorzystany w całości jako wyjściowy zbiór ćwiczeń na trzecim roku filologii polskiej jako obcej na przedmiocie język polski w edukacji wyższej w semestrze zimowym roku akademickiego 2022/2023. Są to przewidziane na 60 godzin zajęcia z JS, które zgodnie z programem studiów wchodzi w skład praktycznej nauki języka. Studenci w liczbie 40 przybyli na UMK z trzech różnych uniwersytetów w Chinach (Pekińskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych, Uniwersytetu w Changchun i Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych w Jilin). W momencie rozpoczęcia kursu uczyli się języka polskiego od 2 do 5 lat i mieszkali w Polsce średnio 2 lata. Kształcenie odbywało się w czterech grupach wydzielonych na podstawie wyników egzaminu z praktycznej nauki języka polskiego po semestrze letnim drugiego roku (odpowiednio: A2, A2+, A2/B1, B1+)⁸.

⁸ Egzaminy te odbyły się przed kilkumiesięczną przerwą wakacyjną, podczas której większość studentów wróciła do Chin, gdzie miała mniejszy kontakt z językiem polskim. W analizowanych przez nas ankietach przeprowadzonych po semestrze zajęć z języka edukacji

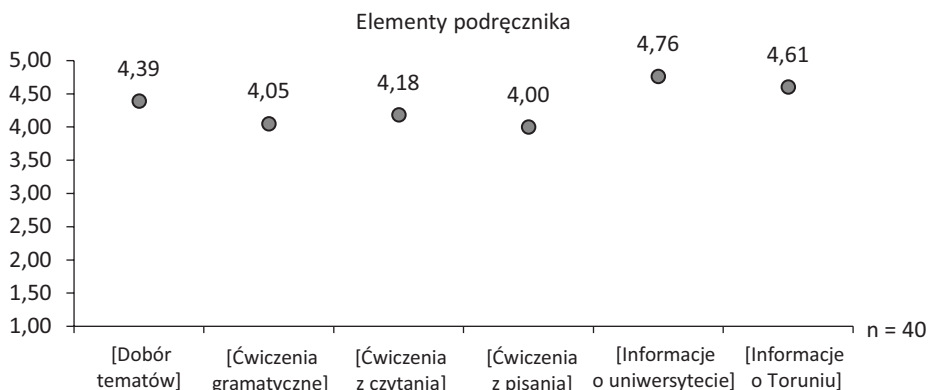
Przystępując do pracy z *Truchcikiem*, wykładowca zdawał sobie sprawę, że zbyt niski poziom znajomości ogólnej odmiany języka polskiego wśród studentów może spowalniać nabywanie słownictwa specjalistycznego. Kolejną trudnością, z którą musiał się zmierzyć, była koncentracja publikacji na leksyce, co wymagało opracowania i wprowadzenia dodatkowych ćwiczeń mediacyjnych i interakcyjnych, m.in.: praktycznego zamawiania książek i wizyty w bibliotece przy rozdziale *Biblioteka*, spaceru po budynku Collegium Maius ze wskazywaniem elementów architektonicznych (*Na wydziale*), nakręcenia krótkiego filmu promującego wydział/universytet (*Na uniwersytecie*), wysyłania wiadomości do grupy w systemie USOS (*USOS i spółka*), pisania e-maili (*Na zajęciach*), pisania podania do dziekana (*Na wydziale*), oglądania filmów z rozpoczęcia roku akademickiego oraz słuchania hymnu uniwersyteckiego (*Na uniwersytecie*), poszukiwania informacji na temat jubileuszy na innych uniwersytetach (*Student po godzinach*). Aktywności tego typu służyły nie tylko urozmaiceniu zajęć, lecz przede wszystkim treningowi nowego słownictwa w praktyce.

Po zakończeniu semestralnej pracy z książką wśród studentów przeprowadzono krótkie anonimowe badanie w celu uzyskania ich opinii na temat *Truchcikiem z Kopernikiem*. Ankieta składała się z metryczki oraz 7 pytań zamkniętych i 1 otwartego. Pytano w niej między innymi o ocenę – na 5-stopniowej skali – poszczególnych elementów publikacji, poziomu jej trudności, przydatności w nauce języka polskiego, o stopień praktyczności informacji, gotowość do polecenia książki innym osobom uczącym się polskiego oraz – w pytaniu otwartym – o ewentualne propozycje ulepszeń i poprawek. Ankietę wypełniło 40 osób, przy czym nie wszyscy respondenci odpowiedzieli na wszystkie pytania.

Ogólnie badani ocenili publikację dość wysoko – najbardziej podobały się im praktyczne informacje o uniwersytecie i o życiu w Toruniu, niżej ocenili dobór tematów oraz ćwiczenia z czytania i pisania, a także gramatyczne (zob. wykres 1). Należy jednak zaznaczyć, że wszystkie wymienione elementy otrzymały średnią ocenę równą lub wyższą niż 4 na 5-stopniowej skali.

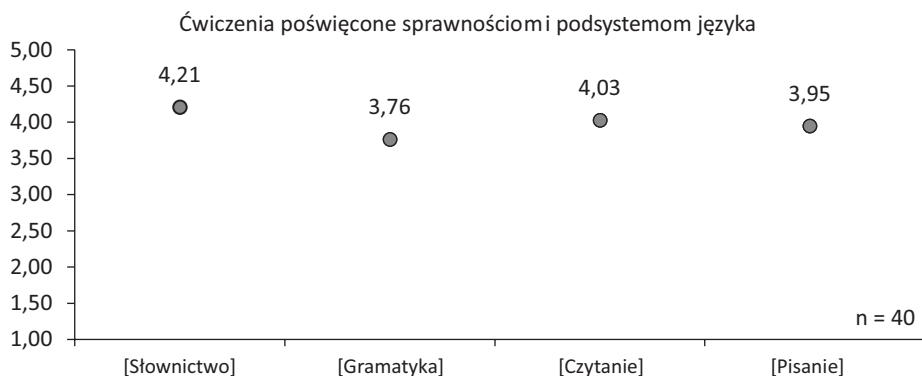
Odpowiedzi ankietowanych na pytanie o sprawności i gramatykę (zob. wykres 2) pokazały, że studenci najwięcej zastrzeżeń mieli do ćwiczeń gramatycznych, ponieważ, jak wskazywali później w części otwartej, było ich za mało i były zbyt proste. Mimo iż na początku semestru dowiedzieli się, że głównym celem zajęć będzie kształcenie kompetencji w JS, co między innymi oznacza, że nacisk zostanie położony na leksykę, i tak oczekiwali większej

studujący jako swój poziom biegłości w większości wskazywali B1, 5 respondentów – B2, nikt nie wskazał A2. Może to świadczyć o zbyt optymistycznym postrzeganiu własnych kompetencji, co ma potencjalne przełożenie na ocenę trudności materiałów zawartych w *Truchcikiem z Kopernikiem*.



Wykres 1. Ocena poszczególnych elementów podręcznika (skala 1–5)

Źródło: opracowanie własne.



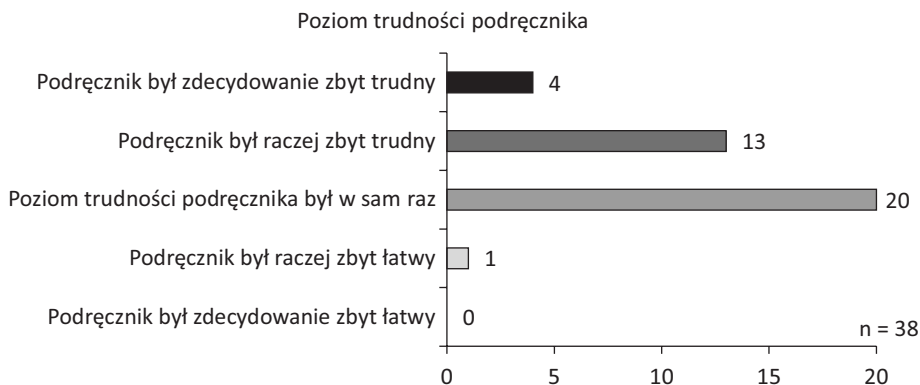
Wykres 2. Ocena ćwiczeń poświęconych sprawnościom i podsystemom języka (skala 1–5)

Źródło: opracowanie własne.

liczby ćwiczeń gramatycznych, co jest typowe dla uczących się z Chin⁹. Z drugiej strony uczący się dość wysoko ocenili ćwiczenia służące rozwijaniu kompetencji leksykalnej oraz rozumieniu tekstu pisanego, co pośrednio wskazuje na przydatność zbioru ćwiczeń w nauczaniu JS.

Jeśli chodzi o poziom trudności podręcznika, studenci wielokrotnie podczas zajęć zwracali uwagę na wysoki stopień skomplikowania leksyki, co znalazło

⁹ Faworyzowanie przez studentów chińskich zadań i ćwiczeń kształtujących kompetencje gramatyczne jest dobrze opisanym zjawiskiem, zob. np. Machowska, 2022; Terka, 2022. Należy więc zaznaczyć, że pod tym względem nie muszą oni być reprezentatywnymi przedstawicielami studentów neofilologii. Z drugiej strony wyniki badań ankietowych pokazują, że polscy studenci neofilologii na studiach licencjackich zaraz po kształceniu ogólnej kompetencji językowej oczekują zajęć z gramatyki praktycznej, zob. Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 75.

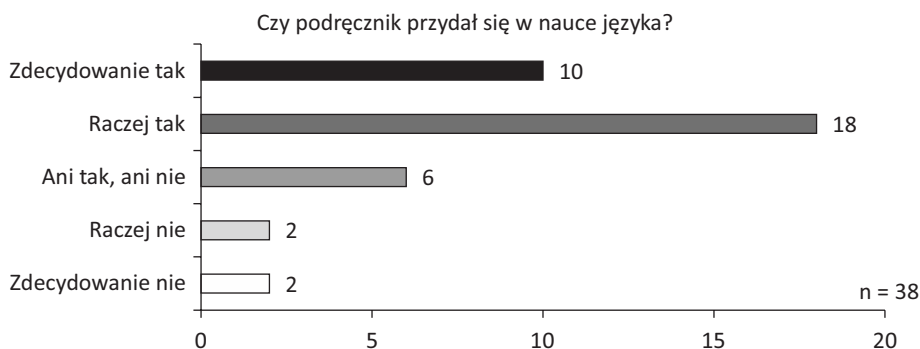


Wykres 3. Ocena poziomu trudności podręcznika

Źródło: opracowanie własne.

odzwierciedlenie w wynikach ankiety (zob. wykres 3). Prawie połowa badanych odpowiedziała, że podręcznik jest zbyt trudny, z kolei ponad połowa uznała, że jego poziom jest odpowiedni. Może to stanowić potwierdzenie tezy wykładowcy, że większość uczących się przeceniła swój poziom znajomości języka polskiego. Tylko jeden respondent uznał, że zbiór ćwiczeń był raczej zbyt łatwy.

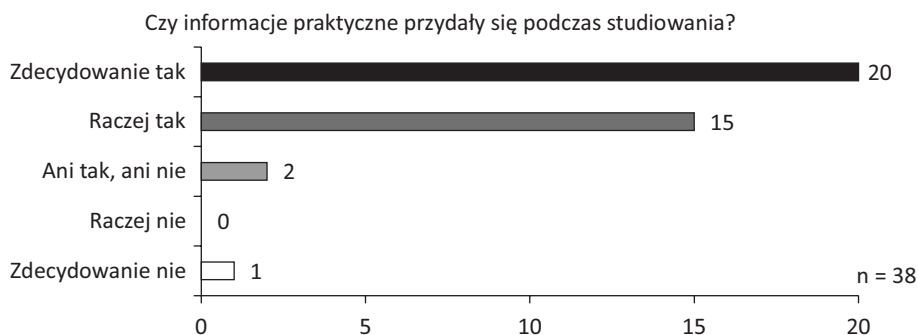
Ankietowani dobrze ocenili przydatność podręcznika w nauce języka polskiego (zob. wykres 4). Tylko 4 osoby uznały go za (raczej) nieprzydatny, a 6 nie miało na ten temat zdania. Można więc przypuszczać, że chociaż słownictwo dla części z nich było zbyt trudne, to uznali je za przydatne w kształceniu językowym.



Wykres 4. Ocena przydatności podręcznika w nauce języka polskiego

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów stwierdziła, że informacje praktyczne zawarte w publikacji przydały się jej podczas studiowania (zob. wykres 5). Wydawać by się mogło, że znają oni polską rzeczywistość uniwer-

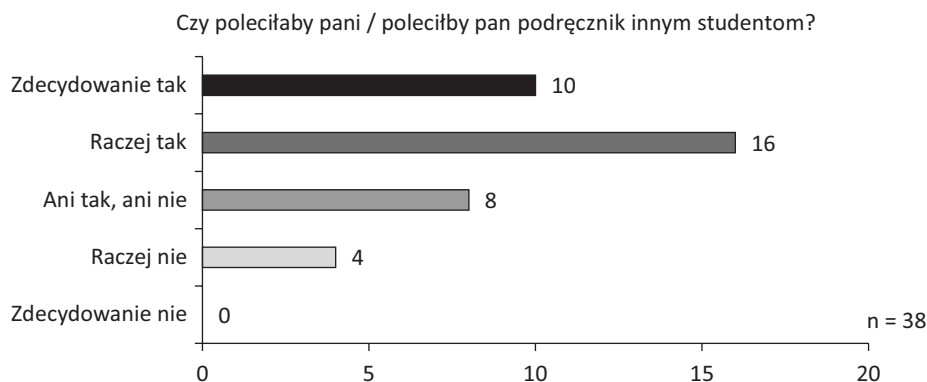


Wykres 5. Ocena przydatności informacji praktycznych zawartych w podręczniku

Źródło: opracowanie własne.

sytecką, ponieważ mieszkają w Polsce średnio 2 lata i studiują język trzeci lub czwarty rok. Jednak okazało się, że potrzebują usystematyzowania i utrwale-
nia wiedzy oraz uporządkowania słownictwa, dzięki czemu mogą skutecznie
działać w uczelnianych sytuacjach komunikacyjnych. Odpowiedzi badanych
wskazują, że *Truchcikiem z Kopernikiem* taką wiedzę im oferuje.

Mimo że, jak wskazano wyżej, ankietowani raczej pozytywnie ocenili
większość elementów podręcznika, tylko niewiele ponad 2/3 z nich poleciło-
by go innym studentom do nauki języka polskiego (zob. wykres 6).



Wykres 6. Gotowość ankietowanych do polecenia podręcznika innym studentom

Źródło: opracowanie własne.

Przyczyną tego może być jego trudność, na co respondenci niejedno-
krotnie wskazywali w ostatnim pytaniu: *Jak możemy poprawić podręcznik, co
warto w nim zmienić w przyszłości (wpisz najważniejsze)?* Najwięcej komen-
tarzy dotyczyło poziomu ćwiczeń, szczególnie leksykalnych, które część z nich
uznała za zbyt trudne, zob. przykładowe wypowiedzi (zapis oryginalny):

Zbyt wiele trudnego słownictwa, nauka jest bardzo trudna.

Dla mnie za dużo słownictwa i wiele razy jest to trudne, myślę, że to słowa na poziomie C1.

Za trudno zrozumienie dla studenci, którzy mają poziom B1–2, i część z tej książki troszkę bez sensu.

Zostawią te informacje praktyczne, ale słowotwórstwa specjalistyczne wolę mniej; uprościć tekst.

Jeśli chodzi o gramatykę, nie było już takiej zgodności. Z jednej strony pojawiły się opinie, że jest jej za dużo:

Trochę mniej o gramatyce, a trochę więcej o Toruniu.

z drugiej, że mogłoby być jej więcej i powinna być trudniejsza:

Więcej gramatyki.

I trudność ćwiczenia gramatyczne mogą być trudniejsze.

Część opinii dotyczyła informacji praktycznych:

W kilku pierwszych rozdziałach umieść ważne dla studentów informacje o uczelni.

Jeśli jest bardziej praktyczny, to lepiej. Bo myślę, że istnieje dużo skomplikowanych ale rzadziej stosowanych tematów.

Te ostatnie uwagi wydają nam się mało adekwatne, ponieważ właśnie w początkowych rozdziałach (jeśli pominąć pierwszy poświęcony Mikołajowi Kopernikowi jako patronowi uniwersytetu) omówiono strukturę uczelni wyższej, jej władze i kontakt z nimi (r. 2: *Na uniwersytecie*, r. 3: *Na wydziale*), rodzaje zajęć i sposoby zwracania się do wykładowców (r. 4: *Na zajęciach*), Uniwersytecki System Obsługi Studiów i sposoby rejestracji na zajęcia (r. 5: *USOS i spółka*), korzystanie z zasobów bibliotecznych (r. 6: *Biblioteka Uniwersytecka*) czy rejestrację żetonową (r. 7: *Uniwersyteckie Centrum Sportowe*). W kolejnych rozdziałach opisano ważne dla studentów tematy meldunku i ubezpieczenia zdrowotnego (r. 10: *Studenckie zdrowie*) czy – mniej ważną dla nich, ale istotną dla administracji akademika – kwestię segregacji śmieci (r. 9: *Studenckie mieszkanie*). Prawdopodobnie rozbudowana forma tych informacji i konieczność wykonania wielu ćwiczeń utrwalających leksykę uniemożliwiły spojrzenie z góry na całość¹⁰.

¹⁰ Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom słuchaczy i studentów, pracownicy Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców przygotowali – nawiązujący graficznie do *Truchcikiem*

Niektórzy studenci potraktowali to pytanie jako możliwość napisania, co im się najbardziej podobało na zajęciach (a niekoniecznie w podręczniku):

Bardzo podoba mi się zadanie nakręcenia filmu promocyjnego dla uniwersytetu, mam nadzieję, że w podręczniku będzie więcej takich ciekawych zadań.

Były też osoby, które nie widziały potrzeby wprowadzania zmian w książce.

Publikacja *Truchcikiem z Kopernikiem* wydaje się więc ciekawą propozycją do wykorzystania na zajęciach z JS w zakresie edukacji wyższej pod warunkiem, że materiały w niej zawarte zostaną urozmaicone ćwiczeniami mediacyjnymi i interakcyjnymi. Najbardziej odpowiednią grupę docelową stanowią osoby wykazujące się odpowiednio wysokim poziomem znajomości języka polskiego (B1/B2), które zamierzają przyjechać do Polski, aby tu rozpocząć lub kontynuować studia, podręcznik bowiem zawiera większość tematów wskazanych przez Grażynę Zarzycką (2017: 140–144) jako przydatne na kursach przygotowujących do podjęcia studiów w języku polskim.

4. Podsumowanie

Zdaje się, że wyłaniający się z wyników ankiety proces zmagania studiujących z JS może być charakterystyczny dla kierunków filologicznych w ogóle, zwłaszcza gdy przyjmuje się na nie kandydatów rozpoczynających naukę języka od początku. Ci bowiem podczas studiów ze względów czasowych¹¹ po prostu nie są w stanie osiągnąć biegłości pozwalającej im w pełni skorzystać z oferowanych zajęć z języków specjalistycznych. Uniwersyteckie kształcenie językowe coraz bardziej przypomina sytuację szkolną, gdzie – włączani na bieżąco w tok nauki – uczniowie z doświadczeniem migracyjnym nabywają równoległe język szkolnej edukacji (JSE) i język codziennej komunikacji (JK). Ponieważ opanowanie JK, stanowiącego leksykalno-gramatyczną podstawę JSE, w wypadku mówców nierodzimych zajmuje od 1 do 3 lat, a JSE – w zależ-

z *Kopernikiem* – informator na temat studiów na UMK, w którym w kompaktowej formie podano wszystkie najważniejsze informacje, zob. *Powitajki – welcome guide*: <https://www.umk.pl/uczelnia/dydaktyczne/skipo/powitajki/> [DW 22.09.2023].

¹¹ Ponieważ liczba godzin potrzebnych do osiągnięcia poziomu samodzielności językowej jest zależna od wielu czynników (m.in. motywacji i różnic między językiem pierwszym uczącego się a docelowym), trudno o jednoznaczne wskazania. Przywołały więc szacunki Waldemara Martyniuka, który liczbę godzin potrzebną do opanowania poziomu określanego dziś jako B1 szacował na 300, a B2 – na 600 (Martyniuk, 1992: 171, za: Seretny, Lipińska, 2021: 34). O tym, że zdecydowana większość studentów neofilologii nie osiąga zakładanych w programach studiów poziomów biegłości (zazwyczaj C1 na studiach licencjackich i C2 na magisterskich) oraz o przyczynach tego stanu rzeczy i możliwościach zmian pisze Mirosław Pawlak (2019).

ności od doświadczeń językowych i tekstowych – od 5 do 10 lat (zob. Jonak, 2018: 69) i ponieważ – z powodu wymogów programowych – kolejność ich nabywania jest zaburzona (JSE równoległe z JK), prowadzi to do zniechęcenia czy frustracji zarówno uczących się, jak i nauczycieli, z reguły też – ze względów praktycznych – do obniżenia wymagań. W trzecim dziesięcioleciu XXI w., kiedy wielu studiujących, zwłaszcza na studiach licencjackich, „traktuje studia filologiczne jako intensywny kurs językowy”¹² (Pawlak, 2019: 180), założenia zwerbalizowane przez Zofię Berdychowską w 2010 r. wydają się coraz mniej realistyczne:

Studia filologiczne powinny i mogą kształtować komunikacyjną kompetencję specjalistyczną w kierunku zdobycia świadomości dyferencjacji języka ze względu na specjalizację wiedzy, zdolności odróżniania tekstów specjalistycznych od niespecialistycznych, umiejętności ekstrakcji z tekstu struktury fragmentu wiedzy reprezentowanej przez tekst oraz przetwarzania językowego i kognitywnego informacji specjalistycznej w celu wytworzenia spójności w komunikacji specjalistycznej, a także umiejętności poszukiwania informacji specjalistycznej (Berdychowska, 2010: 67–68).

Mając świadomość oczekiwań studiujących przedkładających językowe kształcenie zawodowe nad akademickie (zob. Pawlak, 2019: 180–181; por. także Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 112) z jednej strony, z drugiej zaś znając właściwości komunikacji językowej i konieczność zachowania progresji w nabywaniu języka (JK przed JSE¹³), nauczyciel akademicki staje przed trudnym zadaniem prowadzenia zajęć i przygotowania materiałów do kształcenia

¹² W podsumowaniu badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów neofilologii na 13 polskich uniwersytetach Maciej Smuk, Monika Grabowska i Magdalena Sowa (2023: 155–156) piszą: „Powody zainteresowania językiem jako przedmiotem i celem edukacji w szkole wyższej materializują się [...] w dwóch różnych wizjach studiów, które rozkładają się *de facto* na dwa etapy: (a) nacisk na regularną naukę języka w formie intensywnego kursu językowego na studiach licencjackich oraz (b) specjalizacja umiejętności *stricte* językowych na studiach magisterskich w odniesieniu do planów po zakończeniu studiów”. Autorzy opracowania twierdzą jednak, że takie nastawienie studentów „nie równa się traktowaniu studiów jako przysłowiowego kursu języka obcego. Tymczasem można odnieść wrażenie, że współcześnie taka jest reprezentacja studiów filologicznych wśród kadry uczącej – wynik badania dowodzi, że nie podziela jej studenci tychże studiów” (s. 97).

Podobne tendencje można zaobserwować wśród obcokrajowców nabywających język polski jako obcy na tzw. studiach polskich pierwszego stopnia – oni również oczekują przede wszystkim przedmiotów związanych z praktyczną komunikacją w życiu codziennym, a część z nich zagadnienia literaturo- czy kulturoznawcze uznaje za zbędne, zob. np. Bucko, Wawrzeń 2023.

¹³ Ściśle rzecz biorąc w sytuacji szkolnej oba języki rozwijają się paralelnie, jednak – w wypadku rodzimych użytkowników języka – przez pierwsze trzy lata intensywniej rozwija się JK, a od czwartego roku edukacji przeważa kształcenie JSE, zob. Seretny, 2018: 150.

JS *de facto* zawodowego, a nie akademickiego. Problem jest mniejszy, jeśli mowa o przedmiotach wchodzących w kanon praktycznej nauki języka. Upraszczaniu ulegają też jednak treści przedmiotów kierunkowych, co zapewne przekłada się na niemożność pełnego zrealizowania ich programu. Coraz bardziej więc uniwersyteckie kształcenie w zakresie języków specjalistycznych, zwłaszcza na studiach pierwszego stopnia, staje się kształceniem zawodowym. Jest to zgodne z oczekiwaniami uczących się, lecz nierzadko stoi w sprzeczności z programami studiów. W tej sytuacji, przynajmniej tu rację Mirosławowi Pawlakowi (2019), to te ostatnie powinny być dostosowane do rzeczywistości. Uczciwie społecznie byłoby również danie absolwentom i ich przyszłym pracodawcom zgodnej z prawdą informacji na temat ich poziomu językowego po ukończeniu studiów (w przypadku podejmowanej od początku nauki na studiach licencjackich bardzo rzadko będzie to C1).

Bibliografia

- Berdychowska Z. (2010), *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 61–70.
- Bucko D., Wawrzeń M. (2023), *Współczesna glottodydaktyka polonistyczna – cele nauczania a analizy potrzeb*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 21–41.
- Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.) (2022), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- ESOKJ: Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, red. H. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli 2003.
- Gajewska E., Sowa M. (2007), *Ewaluacja biegłości językowej a nauczanie języka specjalistycznego*, (w:) Pawlak M., Fisiak J. (red.), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 121–134.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewska E., Sowa M., Kic-Drgas J. (2020), *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gałat E., Rittner M. (2016), *Nauczanie leksyki specjalistycznej w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej w grupach na poziomach podstawowych A1 i A2 (na przykładzie słownictwa z dziedziny architektury i historii sztuki)*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 163–180.

- Gębał P.E. (2016), *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyzacji potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 19–33.
- Gleb-Giedrys A., Goszczyńska M., Kubicka E. (w druku), *Lokalność i uniwersalność w publikacji Truchcikiem z Kopernikiem*. Językowe przebieżki po uniwersytecie.
- Jonak J. (2018), *Problemy językowe mniejszości narodowych*, (w:) Czaplewska E. (red.), *Logopedia międzykulturowa*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 62–89.
- Janowska I. (2022), *Program kształcenia językowego na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo*, (w:) Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 39–56.
- Kubicka E. (red.) (2021), *Truchcikiem z Kopernikiem. Językowe przebieżki po uniwersytecie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Do pobrania: <https://www.umk.pl/uczelnia/dydaktyczne/skjp/truchcikiem-z-kopernikiem/>.
- Kugiel-Abuhasna I. (2020), *Jeśli wszędzie między wrony... Autorska prezentacja koncepcji Studiologii*. Podręcznika polskiego języka naukowego dla cudzoziemców na poziomie B1, (w:) Kubicka E., Berend M., Walkiewicz A. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 199–209.
- Ligara B., Szupelak W. (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Machowska J. (2022), *„Aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”. O nauczaniu gramatyki na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo słów kilka*, (w:) Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 95–111.
- Martyniuk W. (1992), *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego*, (w:) Miodunka W. (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Ekspertów MEN*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 157–174.
- Pawlak M. (2019), *Kształcenie na studiach filologicznych. Diagnoza i propozycje zmian*, (w:) Woźnicka M., Stolarczyk-Gembiak A., Trojszczak M. (red.), *Zbliżenia 5: Językoznawstwo, Literaturoznawstwo, translatoologia*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 171–186.
- Rittner M. (2017), *O trudnościach związanych z przyswajaniem słownictwa specjalistycznego przez cudzoziemców*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 31–37.
- Seretny A. (2017), *Leksyka a nauczanie języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 24, s. 149–166.

- Seretny A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 139–156.
- Seretny A., Lipińska E. (2021), *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 21–46.
- Smuk M., Grabowska M., Sowa M. (2023), *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*. Kraków: Universitas.
- Sowa M. (2017), *Pierwsze słówka... Nauka leksyki na poziomie A1/A2 dla potrzeb komunikacji zawodowej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 14–19.
- Szerszeń P. (2014), *Kilka uwag na temat optymalnego czasu rozpoczynania nauki języka specjalistycznego i możliwości jej realizacji*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 9, s. 133–149.
- Terka B. (2022), *I Chińczykom gramatyka problemy sprawia, czyli o wyzwaniach składniowych (i nie tylko) chińskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego*, (w:) Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 113–132.
- Wawrzyniak K. (2021), *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekińskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)*, (w:) Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 107–115.
- Zarzycka G., 2017, *Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 135–148.

Received: 30.09.2023

Revised: 11.03.2024

Izabela Orchowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-0239-6160>

izaorch@amu.edu.pl

Wdrażanie różnojęzycznych studentów filologii regionów do czytania literatury francuskojęzycznej. Refleksja glottodydaktyczna nad wstępną koncepcją kursu

Introducing plurilingual students of Regional Language Studies to reading the francophone literature: a reflection on the initial course concept

The current paper is a reflection on introducing plurilingual students of Regional Language Studies to the reading of francophone literature. The paper first discusses the didactic background for the reflection and emphasizes the plurilingualism of students. Next, the author presents how the autonomization approach to learning and teaching could be applied in an optional course of French focused on developing plurilingual learners' reading comprehension of francophone literary texts, even before they reach the advanced proficiency level in French. The initial course concept will be illustrated with didactic analysis of the francophone novel – “L’ignorance” by Milan Kundera.

Keywords: plurilingual students, francophone literature, glottodidactic autonomization approach, intercultural communication

Słowa kluczowe: różnojęzyczni studenci, literatura francuskojęzyczna, glottodydaktyka autonomizująca, komunikacja międzykulturowa



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

1. Uwagi wstępne

Procesy nauczania-uczenia się języków nieprymarnych (dalej JNP), których modelowanie stanowi przedmiot poznania naukowego w glottodydaktyce, są bardzo złożonymi zjawiskami empirycznymi o trudnych do uchwycenia w sposób całościowy uwarunkowaniach, wynikających z powiązań wielorakiego typu; mają też wyraźnie spersonalizowany, dynamiczny i kontekstowy charakter (zob. Wilczyńska, 2016). Ta złożoność jest charakterystyczna m.in. dla procesów mentalnych, które zachodzą podczas konstruowania znaczenia i interpretacji utworów literackich, które nie zostały napisane w języku ojczystym czytających, a tym samym odnoszą się do zjawisk kulturowych wykraczających swoim zasięgiem poza ich rodzimy kontekst społeczno-kulturowy i specyficzne dla niego praktyki dyskursywne, kody kulturowe czy doświadczenia wspólnotowe. W niniejszym artykule zostanie zaproponowana refleksja glottodydaktyczna nad wstępną jeszcze koncepcją wdrażania studentów nowego kierunku studiów, jakim są filologie regionów¹ do czytania literatury w języku francuskim, kolejnym dla nich JNP. Jako nauczyciel akademicki na kierunku filologie regionów jestem przekonana, że praca z odpowiednio opracowanymi dydaktycznie tekstami literackimi mogłaby być dla różnojęzycznych uczących się okazją do budowania ich podmiotowej relacji z językiem francuskim i prowadzić tym samym do rozwoju ich osobistej (interkulturowej) kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej w tym języku i to jeszcze zanim uda im się osiągnąć w nim zaawansowany poziom biegłości językowej.

W tym miejscu chciałabym podkreślić, że chociaż identyfikuję się z koncepcją różnojęzyczności, tak jak została ona zdefiniowana w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ, 2003 [2001]) i uzupełniającej ten dokument publikacji pt. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2021), to dostrzegam nieadekwatność opisów poziomów biegłości językowej zaproponowanych przez Radę Europy w odniesieniu do sprawności językowo-komunikacyjnych różnojęzycznych użytkowników JNP. Innymi słowy, przyjmuję, że ustandaryzowane opisy sprawności przypisane poszczególnym poziomom biegłości językowej mogą być operacyjne w sytuacji certyfikowanych egzaminów z języka obcego, ale jednocześnie uważam, że w praktyce akademickiego kształcenia studentów znających kilka JNP należy uwzględniać ich wcześniejsze i aktualne doświadczenia komunikacyjne i (meta)poznawcze, które wynikają z różnojęzyczności, ponieważ od

¹ Filologie regionów to nowy kierunek studiów realizowany od roku akademickiego 2020–2021 na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

początku nauki kolejnego JNP pozwalają im one znacznie więcej rozumieć w danym języku, niż zakładają to wciąż monolingwalnie ujęte opisy poziomów biegłości językowej. Sama różnojęzyczność powinna być – według mnie – rozpatrywana z osobistej, jakościowej perspektywy osób uczących się jako podmiotów, które stopniowo przejmują odpowiedzialność za rozwój swojej różnojęzycznej kompetencji komunikacyjnej i coraz bardziej świadomie kształtują swoje rozumienie zjawiska interkulturowości. Jest to spójne z koncepcją przyjętą w ESOKJ (2003: 16), gdzie czytamy, że

kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają.

Punktem wyjścia dla prezentowanej tutaj refleksji glottodydaktycznej będzie opisanie konkretnego kontekstu kształcenia akademickiego, jakim są studia pierwszego stopnia na kierunku filologii regionów i wskazanie na ich wielojęzyczny charakter oraz na miejsce języka francuskiego w realizowanym programie nauczania. Następnie przedstawię odpowiednio zaadaptowane założenia glottodydaktyki autonomizującej, którą uważam za najbardziej adekwatny paradygmat dydaktyczno-poznawczy do zastosowania w sytuacji wdrażania moich studentów do czytania literatury francuskojęzycznej, pod warunkiem, że w dydaktyzacji tekstów literackich weźmiemy pod uwagę integralny charakter różnojęzycznych doświadczeń uczących się, a także specyfikę zjawiska (inter)kulturowości, tak jak może być ono rozpatrywane z perspektywy podmiotowej nierodzimych użytkowników języka francuskiego. W celu ukonkretnienia sformułowanych przeze mnie postulatów omówię dwa fragmenty powieści Milana Kundery *L'ignorance* i moje propozycje dydaktycznego opracowania tych tekstów, w których uwzględnię (meta)poznawczo-komunikacyjny potencjał studentów filologii regionów, wynikający z ich różnojęzyczności.

2. Język francuski jako kolejny język nieprymarny studentów na kierunku filologie regionów

Na kierunku filologie regionów na studiach pierwszego stopnia są oferowane następujące specjalności: filologia nowogrecka, filologia węgierska, indologia (hindi z tamiłskim lub hindi z sanskrytem), lingwistyka kulturowa – region eu-

ropejski (łotewski i fiński jako języki regionu) oraz lingwistyka kulturowa – region azjatycki (indonezyjski oraz japoński jako języki regionu). Na wszystkich tych specjalnościach język francuski może być wybrany jako język europejski, przy czym studenci mają również do wyboru: angielski (kontynuacja nauki), niemiecki lub hiszpański (nauka od podstaw). To, co łączy studentów wszystkich specjalności na kierunku filologii regionów to ich różnojęzyczność i 300 godzin zajęć z wybranego języka europejskiego, ale już liczba i forma

Tabela 1. Zestawienie godzin tzw. przedmiotów językowych na specjalnościach kierunku filologie regionów

Specjalności na kierunku filologie regionów*	Liczba godzin pierwszego języka regionu	Liczba godzin drugiego języka regionu	Pozostałe zajęcia związane z nauką języków regionu	Liczba godzin języka europejskiego
filologia nowogrecka	840 godzin praktycznej nauki języka nowogreckiego	–	180 godzin zajęć z literatury nowogreckiej, 120–150 godzin zajęć z językoznawstwa nowogreckiego, 60 godzin z przekładu;	300 godzin języka europejskiego
filologia węgierska	840 godzin praktycznej nauki języka węgierskiego	–	180 godzin zajęć z gramatyki opisowej języka węgierskiego, 150 godzin literatury węgierskiej, 30 godzin historii Węgier, 90 godzin z przedmiotu węgierskie uwarunkowania społeczne i kulturowe;	„
Indologia	750 godzin hindi	180 godzin tamilskiego lub sanskrytu	60 godzin współczesnej kultury Indii, 30 godzin religii Indii, 45 godzin przekładu z hindi na polski	„
lingwistyka kulturowa region europejski	630 godzin łotewskiego	420 godzin fińskiego	300 godzin przedmiotów językoznawczych i 90 godzin przedmiotów kulturoznawczych dotyczących regionu Morza Bałtyckiego	„
lingwistyka kulturowa region azjatycki	630 godzin indonezyjskiego	420 godzin japońskiego	300 godzin przedmiotów językoznawczych i 90 godzin przedmiotów kulturoznawczych.	„

* Od roku akademickiego 2024–2025 na studiach pierwszego stopnia w ramach kierunku filologie regionów ma zostać otwarta również specjalność lingwistyka kulturowa region śródziemnomorski, gdzie pierwszym językiem regionu będzie język nowogrecki, a drugim językiem regionu – język francuski.

Źródło: opracowane przez autorkę na podstawie programu studiów.

zajęć z tzw. języków regionu jest odmienna na poszczególnych specjalnościach, co ilustruje tabelka poniżej:

Jak widzimy w przywołanym zestawieniu godzin dla przedmiotów językowych, francuski jest nauczany na kierunku filologii regionów jako kolejny JNP studentów i to nie tylko ze względu na czas rozpoczęcia jego nauki (zazwyczaj jest to chronologicznie ich trzeci kod nieprymarny, podczas gdy pierwszym JNP jest dla nich na ogół angielski), ale i z uwagi na fakt, że jest to drugi (na filologii nowogreckiej i węgierskiej) lub trzeci (na specjalności indologia i lingwistyka kulturowa) język pod względem jego znaczenia w przewidzianym programie kształcenia.

Należy też doprecyzować, że poza zajęciami językowymi studenci uczęszczają na przedmioty ogólnoakademickie, takie jak np. wstęp do językoznawstwa, wstęp do literaturoznawstwa, elementy lingwistyki kulturowej, teoria przekładu czy komunikacja specjalistyczna, co pozwala założyć, że rozwijają już, przynajmniej w pewnym zakresie, swoją świadomość metajęzykową i metalingwistyczną. Równocześnie ich kontakt z francuskim jest na uczelni dosyć ograniczony i sprowadza się do zajęć z tego języka jako tzw. języka europejskiego prowadzonych w dużej mierze w oparciu o podręcznik *Édito A1 i A2* oraz materiały opracowane przez wykładowców. W rezultacie studenci poznają kulturę codzienną współczesnych Francuzów, ale nie mają praktycznie możliwości zapoznania się z francuskojęzyczną kulturą wysoką i symboliczną, z historią Francji i innych krajów frankofońskich czy z francuskojęzyczną literaturą piękną. W konsekwencji ich wiedza o kulturze i historii francuskiego obszaru językowego jest bardzo fragmentaryczna, nierzadko stereotypowa i w połączeniu z podstawową wiedzą językową ma być im przydatna przede wszystkim przy planowaniu podróży do wybranych miejsc w krajach i regionach francuskojęzycznych czy podczas pobytu w tych miejscach w charakterze turysty.

Tymczasem nauka języka francuskiego wyłącznie jako narzędzia codziennej komunikacji nie pozwala studentom na budowanie osobistej relacji z tym językiem, a także uniemożliwia wzbogacanie ich percepcji świata poprzez uwzględnienie w niej perspektyw poznawczych inspirowanych funkcjonowaniem w języku francuskim i w kulturach wyrażających się za jego pośrednictwem. Myślę, że tę lukę mogłyby w pewnym zakresie wypełnić poza-programowe, nieobowiązkowe zajęcia w czasie szóstego semestru studiów, które byłyby ukierunkowane na wdrażanie studentów filologii regionów do czytania literatury francuskojęzycznej, przy czym konieczne jest wypracowanie całościowej koncepcji takich zajęć, a następnie opracowanie sylabusu i uzyskanie jego akceptacji ze strony potencjalnych uczestników. Na obecnym etapie jestem jeszcze przed skonsultowaniem mojej propozycji dydaktycznej ze studentami, ale w kolejnej sekcji artykułu przedstawię wstępne założenia,

które stanowią integralną część wciąż jeszcze wypracowywanej przeze mnie ogólnej koncepcji kursu.

3. Założenia glottodydaktyki autonomizujące w nauczaniu-uczeniu się języka francuskiego jako kolejnego języka nieprymarnego na kierunku studiów filologie regionów

Kurs dydaktyczny powinien opierać się na spójnej i kompleksowej koncepcji nauczania-uczenia się danego przedmiotu, która byłaby dostosowana do uwarunkowań interesującego nas kontekstu edukacyjnego, co nie wyklucza zmiany wstępnych założeń w ich konfrontacji z praktyką. Jako, że upatruję w specyfice przedmiotowej i epistemologicznej współczesnej glottodydaktyki skoncentrowanie się nauczającego (oraz badacza) na uczącym się JNP, jak i przyjęcie przez studenta podmiotowego podejścia w stosunku do przedmiotu (samo)kształcenia, to jestem zwolenniczką tego, aby traktować studentów różnojęzycznych już nie tylko jako aktywnych uczestników życia społecznego, co zakłada podejście ukierunkowane na działanie (zob. ESOKJ, 2003 [2001]; Conseil de l'Europe, 2021), ale przede wszystkim jako podmioty. Mam tutaj na myśli to, że różnojęzyczni studenci jako osoby uczące się-przyswajające sobie JNP, komunikujące i poznające świat powinni aktywnie uczestniczyć i przejmować odpowiedzialność za proces glottodydaktyczny, uwzględniając w nim swoje osobiste cele komunikacyjno-uczeniowe, i to już nie tylko te doraźne, ale i długoterminowe, a także wpisywać go w swój całościowy plan rozwoju osobistego, ukierunkowanego zarazem na dialog z Innymi, samopoznanie i poszukiwanie prawdy (zob. np. Orchowska, 2008; Jaskuła & Korporowicz, 2017). Z tego właśnie powodu za najbardziej adekwatny paradygmat odniesienia dla wypracowania koncepcji kształcenia studentów filologii regionów uważam glottodydaktykę autonomizującą, nazywaną również „nauczaniem-uczeniem się języków w systemie półautonomii”, co postaram się poniżej uzasadnić.

Po pierwsze, należy przypomnieć, że fundamenty tego podejścia zostały sformułowane na gruncie polskiej glottodydaktyki przez Weronikę Wilczyńską (zob. 1999, 2002a, 2002b, 2016). Przyjmuje się w nim za główny postulat centralną pozycję uczącego się jako konkretnej osoby, która ma być traktowana w procesie dydaktycznym w sposób całościowy. Jak to definiuje badaczka (Wilczyńska, 2002b: 331), system półautonomii stanowi:

podejście dydaktyczne zorientowane na promowanie i wzmacnianie postaw podmiotowych i autonomicznych u uczących się, w drodze ich współpracy z osobą nauczającą i innymi uczącymi się, opartą na równoległym, tro-

istym oddziaływaniu: budzeniu samoświadomości uczących się, rozwijaniu ich sprawności uczeniowych oraz zapewnieniu pozytywnego doświadczenia komunikacyjnego.

Zgodnie z tak rozumianym podejściem, to właśnie postawa podmiotu osoby uczącej się wobec JNP stanowi bazę, na której może ona kształtować autonomicznie swoją osobistą kompetencję komunikacyjną jako warunkującą jej samorealizację w zakresie komunikacji językowej, zwłaszcza egzolingwalnej. Chodzi o to, aby jednostka jako podmiot uczący się komunikowała się w sposób dla niej autentyczny, wpisując tym samym podejmowane przez siebie działania komunikacyjne i uczeniowe w swój całościowy zamysł samorealizacyjny. Co więcej, rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej uczącego się powinien być powiązany z jego kompetencją uczeniową jako zdolnością do podejmowania współodpowiedzialności za własne uczenie się.

Przywołana pokrótce koncepcja glottodydaktyki autonomizującej zakłada zatem uwzględnienie w kształceniu językowym wzajemnych powiązań pomiędzy komunikacyjnym i (meta)poznawczym wymiarem uczenia się, które rozpatrywane jest z perspektywy osoby uczącej się jako podmiotu współodpowiedzialnego za jego przebieg. Tego typu założenia można – moim zdaniem – zastosować nie tylko w pracy ze studentami zaawansowanymi, jak miało to miejsce w Projekcie półautonomii (zob. Wilczyńska, 2002a i b), lecz także w nauczaniu-uczeniu się kolejnego JNP na niższych poziomach biegłości językowej, o ile mamy do czynienia z uczniami różnojęzycznymi, którzy znają już dobrze inne języki. Konieczne jest jednak odpowiednie dostosowanie tej koncepcji do nowego kontekstu kształcenia, a przede wszystkim uwzględnienie różnojęzyczności uczących się.

Dla studentów trzeciego roku filologii regionów język francuski jest kolejnym językiem nieprymarnym, przy czym na wyższym poziomie biegłości językowej niż francuski znają oni jeszcze co najmniej dwa inne JNP i oczywiście swój język ojczysty. Te różnojęzyczne doświadczenia uczących się warto wykorzystać w budowaniu ich samoświadomości jako użytkowników języka, eksponując (meta)poznawcze, międzyjęzyczne i międzykulturowe aspekty kształcenia i komunikacji językowej. Zastanówmy się teraz, jak zaadoptowanie założeń glottodydaktyki autonomizującej w interesującym nas tutaj kontekście kształcenia powinno ukierunkować proces glottodydaktyczny w sytuacji wdrażania studentów do czytania literatury francuskojęzycznej tak, aby ich poszczególne doświadczenia różnojęzyczne mogły wzajemnie na siebie wpływać, przyczyniając się do optymalizacji i personalizacji kształcenia językowego.

Po pierwsze, zasadnicze jest to, aby nauczający koncentrował się w analizie dydaktycznej tekstów i konceptualizacji zadań na osobie uczącej się, na

jej różnojęzycznej kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej, a nie na samych tekstach. Oznacza to, że wszelkie analizy dydaktyczne utworów literackich ze strony nauczyciela powinny być ukierunkowane na wybór tekstów relewantnych, czyli przydatnych dla uczących się JNP z punktu widzenia ich potrzeb komunikacyjnych i (meta)poznawczych, a także z perspektywy kształtowania się ich samoświadomości jako osób różnojęzycznych. Tekst powinien być jednocześnie dostosowany pod względem stopnia psycholingwistycznej trudności do stanu i możliwości przetwarzania informacji przez ucznia, przy czym w przypadku studentów filologii regionów należy wziąć pod uwagę również ich różnojęzyczne doświadczenia komunikacyjne, a zwłaszcza czytelnicze (por. Dakowska 2001).

Poza tym, należy pamiętać, że czytanie to złożony proces psycholingwistyczny, a zarazem społeczno-kulturowy, w którym mamy do czynienia zarówno z jednoczesnym dekodowaniem semiotycznym tekstu pisanego, konstruowaniem jego znaczenia wyrażonego *explicite* i *implicite*, jak i z interpretacją treści w nim zawartych z jednostkowej perspektywy czytającego. W naszym przypadku jest to osoba różnojęzyczna, która ze względu na swoją całościową różnojęzyczną kompetencję znacznie więcej rozumie, niż może powiedzieć, ale pewne treści francuskojęzycznego przekazu, które nie są wyrażone bezpośrednio umykają jej, stąd ważna jest ich identyfikacja przez nauczyciela i kompleksowe wyjaśnienie. Warto też wykorzystać fakt, że studenci różnojęzyczni mogą w procesie czytania ułatwić sobie dekodowanie tekstu w kolejnym JNP, wykorzystując znajomość kodów semiotycznych przyswojonych w trakcie wcześniejszej nauki innych języków. Dlatego też w ramach przygotowania do czytania nauczający powinien skierować ich uwagę na podobieństwa i różnice między znanymi im językami, zwłaszcza na poziomie leksyki, w samym procesie czytania uwaga czytających powinna być jednak skoncentrowana na budowaniu znaczenia.

Lektura tekstu literackiego w JNP jest na ogół okazją do zaznajomienia się przez studentów z nieznaną im do tej pory rzeczywistością społeczno-kulturową. Mam tutaj na myśli tzw. rozumienie treściowe, skoncentrowane w dużym uproszczeniu na dosłownym odczytywaniu znaczenia i udzieleniu odpowiedzi na pytanie: *O czym jest tekst?* (zob. Wojciechowska & Górecka, 2021). W przypadku moich studentów chciałabym pójść dalej i zaproponować im spojrzeć na tekst z perspektywy międzykulturowej. Myślę, że odwoływanie się przez studentów do ich własnych doświadczeń interkulturowych i konfrontowanie ich z wyobrażeniami autora utworu literackiego, jego bohaterów i/lub narratora pozwala na spersonalizowanie interpretacji prezentowanych w tekstach literackich treści, co ma niewątpliwie walor motywujący. Może także przyczynić się do budowania bardziej osobistego stosunku do języka, w jakim czytany utwór jest napisany. Kolejnym etapem powinno

być zwrócenie uwagi studentów na subiektywny, kontekstowy i fragmentaryczny charakter tego typu reprezentacji. I nie chodzi tutaj o wypracowanie jakiejś zobiektywizowanej koncepcji kultury, lecz o uświadomienie sobie przez uczącego się swojej własnej wizji rzeczywistości, jej założeń, ale i ograniczeń, a przede wszystkim o zrozumienie przez niego tego, na czym polega podmiotowe podejście do zjawiska (inter)kulturowości (zob. Wilczyńska, Mackiewicz & Krajka, 2019).

Na pewno istotne jest też, aby lekturze towarzyszyła refleksja metapoznawcza studentów nad ich uczeniem się i konstruowaniem znaczenia właśnie w kontekście czytania literatury, ponieważ pozwoli im to na bardziej świadome podejmowanie za nie odpowiedzialności. Mam tutaj na myśli samoocenę sprawności językowo-komunikacyjnych w zakresie czytania literatury francuskojęzycznej i ich porównanie z osobistymi celami uczeniowymi, a także zastanowienie się nad tym, czy czytanie literatury w języku francuskim zmienia stosunek czytających do tego języka oraz do komunikowania się za jego pośrednictwem. Można też porównać dzieła literackie jako źródło wiedzy o językach i kulturze z nieliterackimi gatunkami dyskursu. Wówczas czytanie fragmentów utworów literackich stanie się pretekstem do refleksji nad komunikacją językową w ogóle, nad jej wielowymiarowością oraz unikatowością poszczególnych użytkowników języka, którzy jednocześnie współtworzą konkretne wspólnoty językowo-dyskursywne. Zważywszy na niezawansowany poziom biegłości językowej moich studentów myślę, że byłoby wskazane, aby zagadnienia metapoznawcze podejmować z nimi w języku ojczystym lub w ich pierwszym JNP.

Podsumowując, nauczający w opisanej przeze mnie koncepcji kształcenia neofilologicznego odgrywa nie tylko rolę pośrednika pomiędzy uczącym się a francuskojęzycznym tekstem literackim, ukierunkowuje on również działania komunikacyjne i poznawcze uczniów na rozwijanie ich samoświadomości metapoznawczej, międzyjęzykowej oraz międzykulturowej. Tego typu świadomość stanowi fundament osobistej, różnojęzycznej kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej studentów, a tym samym sprzyja ich podmiotowemu podejściu do kolejnego JNP i autentycznemu komunikowaniu się za jego pośrednictwem. Przyjrzyjmy się teraz bliżej jednemu z utworów literackich, którego fragmenty zamierzam zaproponować do przeczytania moim studentom.

4. *L'ignorance* Milana Kundery jako przedmiot dydaktyzacji

Tytułem wprowadzenia do analizy fragmentów powieści *L'ignorance* Milana Kundery (2003 [2000]) wypada przywołać kilka faktów. W pierwszym rzędzie należy zauważyć, że została ona napisana po francusku, przy czym ukazała

się najpierw w roku 2000 w hiszpańskiej wersji językowej, a dopiero trzy lata później w języku francuskim. Warto ponadto podkreślić, że sam Kundera to pisarz pochodzący z Czech, który w roku 1975 emigrował z ówczesnej komunistycznej Czechosłowacji do Francji. Francuski nie był jego językiem ojczystym, lecz stał się językiem jego wtórnej socjalizacji, do tego stopnia udanej, że autor zaczął pisać swoje utwory literackie bezpośrednio po francusku już w latach 90. minionego stulecia. Jednym z tych utworów jest właśnie *L'ignorance* – dzieło, które wpisuje się w nurt współczesnej, francuskojęzycznej literatury (e)migracyjnej.

4.1. Od wstępnej analizy dydaktycznej powieści *L'ignorance* Milana Kundery do etapu przygotowującego studentów do czytania

Wdrażanie studentów filologii regionów do czytania francuskojęzycznych tekstów literackich zamierzam rozpocząć od lektury fragmentów powieści *L'ignorance*, a skłoniły mnie do tego co najmniej cztery powody. Po pierwsze, autorem tej książki jest pisarz pochodzący z Czech, a zatem z kraju bliskiego Polsce nie tylko geograficznie, ale i kulturowo, co czyni jego opowieść stosunkowo nietrudną w odbiorze dla polskiego czytelnika, przynajmniej w sferze kultury mentalnej i obyczajowej. Niemniej, w miarę jak oddalamy się czasowo od epoki historycznej, w jakiej osadzone są losy bohaterów, ich sposób postrzegania świata, budowania relacji międzyludzkich czy stosunek do kraju pochodzenia mogą wydawać się współczesnym czytelnikom, zwłaszcza tym młodszym, coraz bardziej odległe mentalnie, by nie powiedzieć anachroniczne i dlatego warto – moim zdaniem – zestawić fragmenty tej powieści z tekstami literackimi osadzonymi we współczesności².

² Przykładem takiej książki jest *Le nom secret des choses* autorstwa francuskiej pisarki Blandine Rinkel (2019), gdzie śledzimy losy i przeżycia Océane, osiemnastoletniej bohaterki powieści, która ze względu na podjęcie studiów na paryskiej uczelni przeprowadza się z Saint-Jean-des-Oies w Wandei do stolicy Francji. Jej historia dobrze ilustruje zjawisko migracji wewnątrz krajowej, które pociąga za sobą konieczność zaadaptowania się do nowej sytuacji społecznej, czemu towarzyszą nierzadko kryzysy tożsamościowe oraz poczucie egzystencjalnego zagubienia. Autorka powieści ukazuje wielowymiarowość tego typu doświadczenia wiążąc je z usilnym zabieganiem przez główną bohaterkę o akceptację ze strony nieznanego jej wcześniej i obcego mentalnie otoczenia, a także ze złożonym procesem budowania przez nią na nowo swojej tożsamości i poszukiwaniem takich jej wyznaczników, z którymi mogłaby rzeczywiście się utożsamiać. Jednocześnie książka uświadamia czytelnikowi wciąż istniejące różnice pomiędzy francuską prowincją a Paryżem, przy czym należy podkreślić, że w przypadku Wandei mamy do czynienia z tradycyjnie konserwatywną krainą historyczną, będącą obecnie departamentem w zachodniej Francji.

Po drugie, Kundera nawiązuje w swojej powieści do kultury antycznej Grecji, która stanowi jeden z fundamentów kultury europejskiej. Myślę, że wszyscy moi studenci mogą identyfikować się z tym wspólnym dziedzictwem kulturowym, aczkolwiek najbliższe jest ono bez wątpienia studentom filologii nowogreckiej. Poza tym, w *L'ignorance* odnajdujemy też odniesienia do różnorodności językowej Europy. Narrator zwraca uwagę czytelników m.in. na etymologiczne pochodzenie i kulturową specyfikę znaczenia słów, którymi posługujemy się w codziennej komunikacji, co ilustruje fragment zacytowany poniżej:

Fragment powieści *L'ignorance* M. Kundery (2003, Paris: Gallimard, s. 9–11) i jego przekład na język polski autorstwa M. Bieńczyka (Kundera 2003, *Niewiedza*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 6–7)³

<p>Le retour, en grec, se dit <i>nostos</i>. <i>Algos</i> signifie souffrance. La nostalgie est donc la souffrance causée par le désir inassouvi de retourner. Pour cette notion fondamentale la majorité des Européens peuvent utiliser un mot d'origine grecque (<i>nostalgie</i>, <i>nostalgia</i>) puis d'autres mots ayant leurs racines dans la langue nationale: <i>añoranza</i>, disent les Espagnols; <i>saudade</i>, disent les Portugais. Dans chaque langue, ces mots possèdent une nuance sémantique différente. Souvent, ils signifient seulement tristesse causée par l'impossibilité du retour au pays. Mal du pays. Mal du chez-soi. Ce qui, en anglais, se dit : <i>Homesickness</i>.</p> <p>Ou en allemand : <i>Heimweh</i>. En hollandais : <i>heimwee</i>. Mais c'est une réduction spatiale de cette grande notion. L'une des plus anciennes langues européennes, l'islandais, distingue bien deux termes : <i>söknudur</i> : nostalgie dans son sens général; et <i>heimfra</i> : mal du pays.</p>	<p>Po grecku powrót brzmi <i>nostos</i>. <i>Algos</i> oznacza cierpienie. Nostalgia jest zatem cierpieniem spowodowanym przez niespełnione pragnienie powrotu. Większość Europejczyków może wyrażać to podstawowe pojęcie słowem pochodzenia greckiego (<i>nostalgie</i>, <i>nostalgia</i>), oraz innymi słowami, których korzenie rosną w językach ojczystych: <i>añoranza</i>, mówią Hiszpanie; <i>saudade</i> mówią Portugalczycy. W każdym języku słowa te mają własne zabarwienie. Często oznaczają jedynie smutek wywołany niemożnością powrotu do kraju. Tęsknotą za krajem. Tęsknotą za domem. Co po angielsku wyraża się słowem: <i>homesickness</i>.</p> <p>A po niemiecku: <i>Heimweh</i>. Po flamandzku: <i>heimwee</i>. Jednak to wielkie pojęcie w tej postaci staje się przestrzennie ograniczone. W islandzkim, jednym z najstarszych języków europejskich, wyróżnia się dwa określenia: <i>söknudur</i>: tęsknotę jako taką; i <i>heimfra</i>: tęsknotę za krajem.</p>
---	---

³ W niniejszym tekście przywołuję fragmenty powieści Kundery oraz polecenia do zadań na ich rozumienie i interpretację we francuskiej i polskiej wersji językowej z uwagi na potencjalnych czytelników artykułu, którzy mogą nie znać języka Moliere. Jednak podczas omawiania dzieł literackich ze studentami zamierzam posługiwać się głównie językiem francuskim (poza zadaniami o charakterze metapoznawczym). Również proponowane studentom do przeczytania fragmenty utworów będą napisane po francusku. Dopiero po ich omówieniu poproszę uczących się o samoocenę swojego zrozumienia tekstu, co powinna ułatwić im lektura jego przekładu na polski.

<p>Ou en allemand : <i>Heimweh</i>. En hollandais : <i>heinwee</i>. Mais c'est une réduction spatiale de cette grande notion. L'une des plus anciennes langues européennes, l'islandais, distingue bien deux termes : <i>söknudur</i> : nostalgie dans son sens général; et <i>heimfra</i> : mal du pays. Les Tchèques, à côté du mot <i>nostalgie</i> pris du grec, ont pour cette notion leur propre substantif, <i>stesk</i>, et leur propre verbe ; la phrase d'amour tchèque la plus émouvante : <i>stýská se mi po tobe</i> : j'ai la nostalgie de toi; je ne peux supporter la douleur de ton absence. En espagnol, <i>añoranza</i> vient du verbe <i>añorar</i> (avoir de la nostalgie) qui vient du catalan <i>enyorar</i>, dérivé, lui, du mot latin <i>ignorare</i> (ignorer).</p>	<p>A po niemiecku: <i>Heimwech</i>. Po flamandzku: <i>heimwee</i>. Jednak to wielkie pojęcie w tej postaci staje się przestrzennie ograniczone. W islandzkim, jednym z najstarszych języków europejskich, wyróżnia się dwa określenia: <i>söknudur</i>: tęsknotę jako taką; i <i>heimfra</i>: tęsknotę za krajem. Czesi obok nostalgii zapożyczony z greki mają na to pojęcie własny rzeczownik, <i>stesk</i>, i własny czasownik; najbardziej wzruszające zdanie miłosne w czeskim: <i>stýská se mi po tobě</i>: tęsknię za tobą; nie mogę znieść bólu twej nieobecności. W hiszpańskim <i>anoranza</i> pochodzi od czasownika <i>anorar</i> (czuć tęsknotę), który pochodzi od katalońskiego <i>enyorar</i>, powstałego z łacińskiego <i>ignorare</i> (nie wiedzieć).</p>
---	---

Uważam, że tego typu analiza porównawcza może zainspirować czytelników do pochylenia się nad własną różnojęzycznością, do uświadomienia sobie jej konkretnych przejawów, a także być punktem wyjścia do refleksji nad znaczeniem tytułu powieści w trzech wersjach językowych: francuskiej (*L'ignorance*), polskiej (*Niewiedza*) i angielskiej (*Ignorance*) oraz do przetłumaczenia go przez studentów na pierwszy język ich specjalności.

Co więcej, tekst powieści Kundery nie jest językowo trudny dla nierodzimego użytkownika języka, zwłaszcza, gdy przyjmuje formę dialogu i nieformalnej rozmowy, co dobrze oddaje poniższy passus:

Fragment powieści *L'ignorance* M. Kundery (2003, Paris: Gallimard, s. 194–195) i jego przekład na język polski autorstwa M. Bieńczyka (Kundera 2003, *Niewiedza*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 97)

<p>Les Français, tu sais, ils n'ont pas besoin d'expérience. Les jugements, chez eux, précèdent l'expérience. Quand nous sommes arrivés là-bas, ils n'avaient pas besoin d'informations. Ils étaient déjà bien informés que le stalinisme est un mal et que l'émigration est une tragédie. Ils ne s'intéressaient pas à ce que nous pensions, ils s'intéressaient à nous en tant que preuves vivantes de ce qu'ils pensaient, eux. C'est pourquoi ils étaient généreux envers nous et fiers de l'être. Quand, un jour, le communisme s'est écroulé ils m'ont regardée ; fixement, d'un regard examinateur. Et alors, quelque chose s'est gâté. Je ne me suis pas comportée comme ils s'y attendaient</p>	<p>– Wiesz, Francuzi nie potrzebują doświadczenia. U nich sąd poprzedza doświadczenie. Kiedy tam przyjechaliśmy nie potrzebowaliśmy informacji. Byli już dobrze poinformowani, że stalinizm jest złem, że emigracja jest tragedią. Nie interesowali się tym, co myślimy, interesowali się nami jako żywym dowodem na to, co oni myślały. Dlatego byli wobec nas szczerzy i dumni z tego. Kiedy pewnego dnia komunizm się rozpadł, spojrzeli na mnie badawczo. I wówczas coś się popsło. Nie zachowałam się tak, jak tego oczekiwali.</p>
--	--

<p>Elle boit du vin ; puis : « Ils avaient fait vraiment beaucoup pour moi. Ils ont vu en moi la souffrance d'une émigrée. Puis, le moment est venu où je devais confirmer cette souffrance par la joie de mon retour. Et cette confirmation n'a pas eu lieu. Ils se sont sentis trompés. Et moi aussi car, entre-temps, j'avais pensé qu'ils m'aimaient non pas pour ma souffrance mais pour moi-même. »</p>	<p>Pije wino i: – Naprawdę zrobili dla mnie wiele. Widzieli we mnie cierpienie emigrantki. Później nadeszła chwila, w której miałam potwierdzić to cierpienie radością mego powrotu. I tego potwierdzenia nie było. Poczuli się oszukani. I ja także, gdyż wtedy myślałam, że kochali mnie nie ze względu na moje cierpienia, lecz dla mnie samej.</p>
---	--

Przytoczony fragment nadaje się – w moim przekonaniu – do pracy dydaktycznej nad konstruowaniem znaczenia tekstów literackich w kolejnym JNP, przy czym byłoby wskazane przygotowanie studentów do jego lektury pod kątem leksykalnym i jednocześnie wprowadzenie ich do tematyki (e) migracji, którą podejmuje autor powieści.

Takie przygotowanie do czytania drugiego przytoczonego przeze mnie ustępu powieści *L'ignorance* mogłoby przyjąć formę realizacji następujących poleceń:

Polecenie 1 (opracowanie własne autorki artykułu)

Proszę dopasować następujące słowa: *un départ, la Grande émigration polonaise, une émigration, un exil, une immigration, le mal du pays, une migration, un réfugié, un retour* **do ich odpowiedników w języku angielskim:** *departure, emigration, exile, the Great Emigration, homesickness, immigration, migration, refugee, return* **i w języku polskim:** *emigracja, imigracja, migracja, powrót, tęsknota za krajem, uchodźca, Wielka Emigracja, wyjazd, życie na wygnaniu.*

Polecenie 2 (opracowanie własne autorki artykułu)

Proszę przeczytać i dopasować następujące słowa: *un départ, une émigration, un exil, la Grande émigration polonaise, la Grande migration transatlantique, une immigration, une migration, une nostalgie, un réfugié, un retour* **do ich definicji podanych poniżej:**

- entrée dans un pays de personnes non autochtones (*non originaires*) qui viennent s'y établir, généralement pour y trouver un emploi;
- action de s'expatrier (*quitter sa patrie*) pour des raisons politiques, économique, etc., par rapport à son pays;
- action de quitter un lieu, une situation de partir;
- déplacement de populations qui passent d'un pays dans un autre pour s'y établir;
- déplacement vers le point de départ;
- un départ massif des Polonais en exil qui a débuté en 1831 suite à la défaite de l'insurrection dite de Novembre (1830–1831);
- déplacement massif de populations en provenance de l'Europe centrale, orientale et du sud vers les Amériques, et surtout aux États-Unis;
- une expulsion de quelqu'un hors de sa patrie, avec défense d'y rentrer ou une situation de la personne déjà expulsée;

- i. le mal du pays;
- j. obligation de séjourner hors d'un lieu, loin d'une personne qu'on regrette;
- k. une personne qui a dû fuir son pays d'origine afin d'échapper à un danger (guerre, persécutions politiques et religieuses, etc).

Uwaga: do jednego ze słów pasują dwie definicje.

Polecenie 3 (opracowanie własne autorki)

Proszę przetłumaczyć na angielski i polski następujące frazy: (1) *tu me manques*, (2) *mon pays et mes parents me manquent*, (3) *je m'ennuie trop de toi*, (4) *je ressens de la nostalgie*, (5) *elle a la nostalgie de sa jeunesse*, (6) *je me languis de toi*, (7) *on s'entend très bien*, (8) *tu ne me comprends pas du tout*, (9) *elles se sont brouillées*, (10) *elles se sont réconciliées*.

W przypadku poleceń 1 i 3 studenci mają okazję aktywować swoje zasoby leksykalne w trzech znanych im językach i dostrzec podobieństwa pomiędzy słowami francuskimi a ich angielskimi odpowiednikami, co może stanowić dodatkowy czynnik motywujący do czytania w języku francuskim. Z kolei, w poleceniu 2 nie chodzi tylko o rozumienie słów i ich definicji w języku francuskim, ale także o zwrócenie uwagi studentów na złożoność zjawiska (e)migracji.

Poza tym, nie należy oczywiście streszczać studentom tekstu przed jego przeczytaniem, ale raczej wzbudzać ciekawość poznawczą u czytających, np. przybliżając im w interesujący sposób biografię autora.

4.2. Etap czytania tekstu i aktywności po lekturze

Jeśli chodzi o etap czytania tekstu, to warto odróżnić od siebie ćwiczenia i zadania na rozumienie tekstu od jego interpretacji. Funkcjonalne może być tutaj ujęcie, jakie zaproponował kanadyjski dydaktyk Érick Falardeau (2003). Zgodnie z podejściem tego naukowca, rozumienie tekstu to konstruowanie sensu w oparciu o zawarte w nim informacje wyrażone *explicite*, jak i *implicite*, podczas gdy interpretacja jest spekulacją na temat jego możliwego odczytania. Innymi słowy, zrozumieć tekst to uchwycić to, co on mówi a dokonać jego interpretacji to uchwycić to, co on mówi do mnie. Ewaluacja zrozumienia tekstu przez studenta ze strony nauczyciela jest więc stosunkowo prosta, ale już ocena interpretacji, zważywszy na jej subiektywny, spersonalizowany charakter, może okazać się trudniejsza. Dlatego warto poprosić czytającego o uzasadnienie swojej interpretacji w oparciu o konkretne elementy z tekstu i to właśnie tego typu uzasadnienie powinno być przedmiotem oceny.

Poniżej podaję polecenie do ćwiczenia na ogólne rozumienie, w którym chodzi o zidentyfikowanie informacji zawartych w tekście, zarówno tych wyrażonych *explicite*, jak i treści *implicite*:

Polecenie 4 (opracowanie własne autorki)

Proszę przeczytać fragment powieści Milana Kundery pt. „L’ignorance” (Gallimard, Paris 2005/2000) i podkreślić zdania zgodne z treścią tekstu

- a. Irena est une émigrée qui a quitté son pays d’origine pour s’installer en France.
[pl. *Irena wyemigrowała ze swojego kraju pochodzenia, aby zamieszkać we Francji*]
- b. Personne n’a accompagné Irena lors de son départ du pays natal.
[pl. *Irena opuściła swój rodzinny kraj w pojedynkę*]
- c. Irena a quitté son pays avant 1989.
[pl. *Irena wyjechała ze swojego kraju przed rokiem 1989*]
- d. Ses ami.e.s français.e.s l’ont beaucoup aidée sur place, sans rien attendre en retour.
[pl. *Jej francuscy przyjaciele bardzo jej pomogli na miejscu, nie oczekując niczego w zamian*]
- e. Tout de suite après la chute du communisme en Tchécoslovaquie, Irena est retournée dans sa patrie pour y reprendre sa vie.
[pl. *Natychmiast po upadku komunizmu w Czechosłowacji, Irena powróciła do swojej ojczyzny*].

Prawidłowym rozwiązaniem jest podkreślenie zdań a i c, przy czym w przypadku zdania d, mamy do czynienia z informacją, która nie jest podana bezpośrednio a tylko zasugerowana w tekście.

Z kolei polecenie 5 odnosi się do interpretacji odczuć bohaterki powieści:

Polecenie 5 (opracowanie własne autorki)

Po lekturze fragmentu powieści, proszę wskazać, którymi z następujących słów: *l’arrogance, la déception, la fierté, la générosité, la gratitude, l’ignorance, l’indifférence, la joie de pouvoir enfin retourner dans sa patrie, la nostalgie, la peur, le sentiment d’être incompris.e par les autres, le sentiment de ne pas savoir ce que les autres pensent de nous, la solitude, la tristesse*, można opisać stan ducha i postawę Irenej. Proszę uzasadnić elementami z tekstu swoją interpretację odczuć bohaterki.

Jedną z odpowiedzi może być tutaj wskazanie słowa *la déception* [pl. *rozczarowanie*] i uzasadnienie go następującym fragmentem: „*Poczułi się oszukani. I ja także, gdyż wtedy myślałam, że kochali mnie nie ze względu na moje cierpienia, lecz dla mnie samej*”.

W ramach ćwiczeń i zadań proponowanych już po przeczytaniu tekstu, warto rozwijać także inne sprawności językowo-komunikacyjne studentów, zwłaszcza pisanie, na co ukierunkowane jest polecenie poniżej:

Polecenie 6 (opracowanie własne autorki artykułu)

Proszę sobie wyobrazić, że jest Pani/Pan emigrantką/emigrantem na wygnaniu i odtworzyć swoje wrażenia z pierwszego miesiąca pobytu poza krajem w formie pamiętnika, artykułu z bloga internetowego czy listu do bliskiej osoby. W tekście należy opisać swój stan ducha (odczucia, nastawienie do nowej sytuacji i otoczenia), miejsce pobytu, relacje międzyludzkie oraz różnice i podobieństwa interkulturowe. W swojej autonarracji proszę użyć wybranych przez siebie słów z listy poniżej (przynajmniej 3):

l'arrogance, la curiosité, la déception, l'étonnement, la fierté, la générosité, la gratitude, l'ignorance, l'incompréhension, l'indifférence, l'inquiétude du lendemain, la joie, le mal du pays, la nostalgie, la peur du regard des autres, le sentiment de ne pas savoir ce que les autres pensent de vous, la solitude, la tristesse

Zadanie ma na celu zainicjować działania osoby uczącej się, które powinny prowadzić do wypracowania jej osobistego stylu komunikacyjnego w pisaniu tekstów nieformalnych po francusku. Gatunki dyskursu, jakie student ma do wyboru, są mu już dobrze znane i przećwiczone w praktyce na zajęciach podczas wcześniejszych semestrów studiów, stąd może skoncentrować się tym razem na treści i doborze adekwatnych środków językowych, służących do wyrażenia swoich odczuć i myśli oraz do subiektywnego opisu otaczającej go rzeczywistości. Zakładam, że napisanie przez studentów tak rozumianej autonarracji w języku francuskim powinno być dla nich wyzwaniem sytuującym się w strefie ich bliższego rozwoju, a przemawiają za tym moje dotychczasowe doświadczenia z pracy dydaktycznej na kierunku studiów filologii regionów. Niemniej uczący się, dla których wykonanie polecenia 6 okaże się nadmiernie wymagające poznawczo i/lub dyskursywnie, będą mieli możliwość napisania swojej narracji najpierw po polsku i dopiero następnie w językach angielskim i francuskim, przy czym nie mają to być dosłowne tłumaczenia tekstu polskojęzycznego. Dodatkowo, już po wykonaniu zadania, warto poprosić studenta o dokonanie samooceny swojej francuskojęzycznej autonarracji pod kątem precyzji i autentyczności opisu swoich osobistych emocji i wrażeń, a także zapytać go, czy wcześniejsza praca z fragmentami literackimi wpłynęła na treść i/lub formę jego pisemnej wypowiedzi w języku francuskim.

W ramach zaplanowanego przeze mnie kursu, po lekturze fragmentów *L'ignorance*, zamierzam zaproponować studentom zapoznanie się z powieścią *Le Ventre de l'Atlantique* autorstwa Fatou Diome (2003), senegalskiej pisarki, mieszkającej obecnie we Francji. Podejście tekstowe do literatury mogłoby przyjąć tutaj formę intertekstową i być ukierunkowane na porównanie wizji migracji w tych obu utworach. W pierwszej powieści Kundera przedstawia przeżycia dwójki bohaterów – Ireny i Josefa, którzy opuścili swój kraj, Czechosłowację w czasach komunizmu. Kobieta wyemigrowała do Francji a mężczyzna do Danii i po dwudziestu latach nieobecności wracają do ojczyzny. Łączy ich wdowieństwo, oboje czują się samotni i niezrozumiani przez otoczenie zarówno w ich kraju pochodzenia, jak i na emigracji. Z kolei Diome

pochyla się nad problemem imigracji jej rodaków z Senegalu do Europy, konfrontując ze sobą dwa odmienne spojrzenia na to zjawisko. Z jednej strony, narratorka o imieniu Salie, którą możemy utożsamiać z autorką powieści, żyje we Francji i ma świadomość niełatwego życia imigrantów w tym kraju, a z drugiej strony jej brat, wciąż mieszkający w Senegalu, widzi w Europie idealne miejsce na ziemi, w którym jego życie uległoby diametralnej poprawie. Zestawienie ze sobą tak różnych wyobrażeń i doświadczeń związanych z migracją powinno zainspirować studentów do zastanowienia się nad tym, co dla nich oznacza bycie imigrantem i jak wyobrażają sobie swoje życie w innym kraju niż Polska.

Ukazując złożoność problematyki (e)migracyjnej, można też zwrócić uwagę studentów na rozróżnienie dokonane przez literaturoznawców pomiędzy tradycyjną literaturą emigracyjną a współczesną literaturą migracyjną. Jak pisze Mieczysław Dąbrowski (2015), w przypadku tej pierwszej emigrant traktował pamięć kolektywną – rodzinną, wioskową czy narodową jako skarb, w którym ulokowane były najcenniejsze dla niego wartości, podczas gdy literatura migracyjna koncentruje się na jednostce, jej odmienności, wyrazistym zaznaczeniu własnego miejsca i losu jednostkowego. Myślę, że pewnym ułatwieniem w zrozumieniu tego rozróżnienia przez polskich czytelników byłoby porównanie historii bohaterów z powieści migracyjnych, takich jak *L'ignorance* i *Le ventre de l'Atlantique* z losami dobrze im znanych rodzimych pisarzy wpisujących się w nurt Wielkiej Emigracji i zaproponowanie im lektury np. francuskojęzycznego przekładu *Hymnu o zachodzie słońca na morzu* (fr. *Coucher de soleil sur la mer*) Juliusza Słowackiego (1914 [1836]), w którym podmiot liryczny nawiązuje rozmowę z Bogiem na temat losu wygnańca skazanego na egzystencję z dala od rodzinnego domu. Teksty te łączy ujmowanie przeżyć bohaterów i podmiotu lirycznego w bardzo osobisty sposób, który powinien trafić do czytelnika w wieku moich studentów.

Wzbogacające poznawczo może być także łączenie artefaktów kulturowych. Mam tutaj na myśli zestawianie tekstu literackiego z innymi tekstami, np. z recenzją omawianej książki (zob. Górecka & Orchowska 2020), jak i z dziełami filmowymi, muzycznymi czy malarskimi. Można np. kontynuować tematykę (e)migracji, omawiając słowa piosenki Patricka Bruela pt. *Je reviens* [pl. *Powracam*], przy czym należy wcześniej poprosić studentów o poszukanie informacji na temat życia, a zwłaszcza dzieciństwa tego francuskiego piosenkarza, z pochodzenia berberyjskiego Żyda, urodzonego w Algierii, z której wraz z rodziną wyjechał w 1962 roku, po uzyskaniu przez ten kraj niepodległości. Interesujące dla studentów mogłyby być także odpowiednio opracowane dydaktycznie wywiady z pisarzami i ich czytelnikami, które można znaleźć w Internecie. Na ostateczny dobór tekstów i materiałów je uzupełniających będą mieli oczywiście wpływ uczestnicy kursu.

5. Podsumowanie

Podsumowując prowadzone powyżej rozważania, możemy stwierdzić, że współcześnie nie sposób nauczać-uczyć się-przyswajając sobie JNP, abstrahując od osadzenia tych procesów w wieloaspektowych kontekstach społeczno-kulturowych, komunikacyjnych i poznawczo-edukacyjnych. Co więcej, trzeba mieć świadomość, że konteksty te są coraz częściej wielokulturowe a sami uczniowie to na ogół osoby różnojęzyczne, o bogatych doświadczeniach interkulturowych, nawet jeśli nie zawsze są świadomi swojego językowo-komunikacyjnego potencjału. W tej sytuacji nauczyciel powinien dążyć do zorientowania procesu glottodydaktycznego na to, co wyznacza aktywność komunikacyjną i poznawczą jednostki jako podmiotu, wykorzystując jej bogaty багаż różnojęzycznych doświadczeń. W przypadku wdrażania studentów do czytania literatury w kolejnym dla nich JNP osoba nauczająca powinna skoncentrować ich uwagę na świadomy namysł nad lekturą, nad przedstawioną w niej rzeczywistością, ale i nad jej znaczeniem dla przyswajania sobie języka francuskiego. Myślę, że czytanie fragmentów literatury francuskojęzycznej przez studentów, którzy nie osiągnęli jeszcze zaawansowanego poziomu biegłości we francuskim może przygotować ich do podmiotowego udziału w komunikacji międzykulturowej w tym języku. Przy czym nie chodzi tutaj o wymaganie od studentów stosowania złożonych narzędzi do analiz tekstów literackich o charakterze literaturoznawczym, ale o interkulturowe podejście do transferowanych w tego typu tekstach reprezentacji społeczno-kulturowych, także tych jednostkowych, osobistych.

Bibliografia

- 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.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowski M. (2015), *Współczesna literatura (e)migracyjna: rewizja pojęć analitycznych*. „Rocznik Komparatystyczny – Comparative Yearbook”, nr 6, s. 395–412.
- Falardeau É. (2003), *Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*, „Revue des sciences de l'éducation”, nr 29/3, s. 673–694.
- Górecka J., Orchowska I. (2020), *Préparer les apprenants polonais de FLE à la lecture de la littérature francophone. Réflexion didactologique sur l'exploitation des critiques littéraires au niveau B2*. „Revue internationale MÉTHODAL”, nr 4, s. 85–107.

- Jaskuła S., Korporowicz L. (2017), *Współczesne paradygmaty dialogu*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 2 (37), s. 33–43.
- Orchowska I. (2008), *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków: FLAIR.
- Rada Europy (2003 [2001]). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W. (2002a), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*”, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 51–67.
- Wilczyńska W. (2002b), *Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 317–335.
- Wilczyńska W. (2016), *Pojęcie kompetencji komunikacyjnej i jego przydatność poznawcza dla glottodydaktyki*”, [w:] Jaroszewska A., Karpeta-Peć B., Smuk M., Sobańska J., Sujeczka-Zajac J. (red.). *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 25–51.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wojciechowska B., Górecka J. (2021), *Literatura frankofońska o migracji i wygnaniu na zajęciach z języka francuskiego – perspektywa dyskursywna. Założenia projektu DECLAME’FLE. „Języki Obce w Szkole”*, nr 4, s. 19–27.

Przywołane w artykule teksty literackie

- Diome F. (2003), *Le ventre de l’Atlantique*. Paris: Éditions Anne Carrière.
- Kundera M. (2003 [2000]), *L’ignorance*. Paris: Éditions Gallimard.
- Rinkel B. (2019), *Le nom secret des choses*. Paris: Fayard Roman.
- Słowacki J. (1914 [1836]), *Coucher de soleil sur la mer (Hymne)*. „Polonia. Revue hebdomadaire polonaise”, nr 6, s. 3.

Received: 05.10.2023

Revised: 11.03.2024

Anna Godzich

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-4513-4232>

annas@amu.edu.pl

Szymon Machowski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-2558-6146>

szymonm@amu.edu.pl

Kulinaryzmy i kulinaria w języku biznesowym w glottodydaktyce italianistycznej na podstawie podręczników „L’italiano in azienda” (2002) i „Un vero affare!” (2015)

**Culinary items and terms in Business Italian in Italian language
teaching based on coursebooks „L’italiano in azienda” (2002)
and „Un vero affare!” (2015)**

The article is devoted to analyzing the cultural context typical for food and its associated etiquette and rituals from 2 coursebooks on the Italian Business language, and aims at a) investigating to what extent coursebooks in Business Italian include both theoretical and practical content information on the Italian dining culture; b) reconstructing guidelines on etiquette for dining and socializing in professional settings in companies and with regard to the role of language in culture (Hall, 1976, Bańcerowski, et al., 1982). These objectives were fulfilled by performing a semantic analysis of the lexical content of 2 coursebooks by Giovanna Pelizza and Marco Mezzadri (2002 and 2015). For this purpose, a lexical corpus was formed by extracting



culinary-related lexical items from the coursebooks. The remaining sources related to food in business culture (Meyer, 2023) was used as a point of reference for validation of the small corpus.

Keywords: culinary terms in business language teaching, human food, Business Italian didactics, teaching Italian as a foreign language

Słowa kluczowe: kulinaryzmy w nauczaniu języka biznesowego, pożywienie człowieka, dydaktyka włoskiego języka biznesowego, glottodydaktyka italianistyczna

1. Wstęp

Termin *kulinarystyka* związany jest z germańską tradycją badań międzykulturowych (Wierlacher, 2013; Szczęk, Pawlikowska-Asendrych, 2023: 11). Szeroko rozumiane *kulinaria* zaś pozycjonują się pośród leksyki właściwej dla danego obszaru językowo-kulturowego (Rak, 2015; Wierzbicka, 2019; Berzowski, 2020; Godzich, 2023). W związku z tym, poza znaczeniem referencyjnym, leksyka ta posiada także znaczenie pragmatyczne, ukształtowane przez historię narodu, kulturę, relacje społeczne. Jest to zatem terminologia uwarunkowana kulturowo (Frosini, Montanari, 2012; Rak, 2015). Niniejszy artykuł dotyczy zastosowania kulinariów w dydaktyce włoskiego języka biznesowego w grupach średniozaawansowanych i zaawansowanych, bazującej na refleksji kulturowej. Podejście to określimy międzykulturowym (w literaturze przedmiotu używa się również pojęcia *interkulturowość* – por. Gałkowski i in., 2023). Jak zaznacza Gębał (2004: 77), jest ono kojarzone z procesem jednoczenia się Europy. W dydaktyce międzykulturowej na pierwszy plan wysunięto kształtowanie u uczących się „tzw. kompetencji międzykulturowej, czyli zdolności do porozumienia między członkami różnych kręgów kulturowych i narodów, umiejętności budowania tzw. mostów porozumienia”.

Pozyskany do celów analizy materiał badawczy pochodzi z podręczników „*Italiano in azienda*” (2002) i „*Un vero affare!*” (2015), opracowanych odpowiednio dla poziomu średniozaawansowanego i zaawansowanego oraz początkującego – średniozaawansowanego. W ostatnich latach językowo-kulturowemu obszarowi kulinariów zaczyna się poświęcać coraz więcej badań, nie tylko w dydaktyce różnych języków, np. Waclawek, Wtorkowska (2018), Malejka (2020), Wiater, Castro-Ramirez (2022), Gębuś (2023), Godzich (2023), Godzich, Machowski (2023), ale także w dyplomacji (*Culinary Diplomacy*, *Gastro diplomacy*, *dyplomacja kulinarna*, wł. *Gastrodiplomazia*; zob. np. Chapple-Sokol, 2013; Zhang, 2015; Tabarintseva Romanova, 2020). Wynika to, między innymi, z rosnącej świadomości zarówno badaczy i badaczek, że takie analizy są potrzebne, jak i menedżerów/menedżerek, liderów i liderek

czy konsultantów/konsultantek w zespołach międzynarodowych, dostrzegających, że brak świadomości i znajomości różnic międzykulturowych prowadzi do strat zarówno materialnych, jak i wizerunkowych firmy (zob. Caon, Battaglia, 2022: 18). Co więcej, poczucie niezrozumienia i przeszkody w porozumieniu się, pomimo doskonałej znajomości języka, prowadzą do frustracji. A zatem uwaga przesuwana się dziś z języka na kulturę: człowieka pochodzącego z innego kraju i posługującego się innym językiem powinniśmy zacząć postrzegać jako człowieka wywodzącego się z innej kultury:

człowiek z innego kraju / INNY JĘZYK => człowiek z innej kultury / INNA KULTURA

Schemat 1. Zmiana punktu odniesienia INNY JĘZYK => INNA KULTURA

Źródło: opracowanie własne.

Do niedawna bariery językowe pozostawały silniej eksponowane w glottodydaktyce niż te związane z inną kulturą. Dziś rośnie świadomość tego, że mniejsza lub większa skuteczność w środowisku zawodowym wiąże się z barierami kulturowymi (zob. Caon, Battaglia, 2022). Zrozumienie, w jaki sposób inne ramy kulturowe różnią się od naszych jest zatem kluczowe dla dobrej, skutecznej komunikacji oraz owocnej, opartej na zaufaniu i zrozumieniu, współpracy.

Trudności komunikacyjne pojawiające się w biznesie mogą być także związane z pożywieniem, ponieważ stanowi ono swoisty kod kulturowy (Frosini, Montanari, 2012; Kostioukovitch, 2020), a, jak zauważa Wierzbicka (2014: 339) „Cultural scripts are representations of cultural norms which are widely held in a given society and are reflected in language”. Wtórkuje jej Meyer (2023: 48), pisząc, że: „Języki odzwierciedlają style komunikacyjne posługujących się nimi kultur”. Znajomość kodów / skryptów kulturowych związanych z pożywieniem jest szczególnie ważna w tzw. krajach *jedzeniowych*, jak np. Włochy (por. Jacoby, 2016; Godzich, 2020; Malejka, 2020). W takich państwach pożywienie, zorganizowana wokół niego codzienność, związane z nim zwyczaje, rytuały, tradycje pozostają mocno osadzone w kulturze. Ta ostatnia zaś, jak sygnalizuje Meyer (2023: 34), „może być drażliwym tematem” z uwagi na fakt, iż „większość z nas ma głęboko zakorzeniony instynkt chronienia kultury, którą uznajemy za swoją (...)”. Fakt ten wskazuje także Marcjanik (2008: 22), pisząc: „Jeżeli u nas tak się coś robi, mówi, to tak jest dobrze, i tak powinni postępować inni”. Warto pamiętać jednak, że do zrozumienia i wyrazistego dostrzeżenia specyfiki własnej kultury niezbędny jest szerszy kontekst (międzynarodowy), ponieważ „ludzie, którzy spędzili całe życie w jednym kraju, dostrzegają na ogół tylko różnice regionalne i indywidualne, dochodzą więc do wniosku: «Moja kultura nie ma wyraźnego

charakteru» (Meyer, 2023: 35). Tymczasem, jak zauważa Meyer (2023: 20), „dziś, czy pracujemy w Düsseldorfie, czy w Dubaju, (...) wszyscy jesteśmy częścią globalnej sieci (rzeczywistej lub wirtualnej, fizycznej lub elektronicznej), a sukces wymaga poruszania się wśród bardzo różnych realiów kulturowych. Jeśli nie wiemy, jak rozszyfrowywać inne kultury i unikać związanych z nimi pułapek, możemy łatwo paść ofiarą nieporozumień i niepotrzebnych konfliktów, co może skończyć się porażką”. Autorka (2023: 22) podkreśla, że „Kulturowe wzorce zachowań i przekonań nierzadko mają wpływ na naszą percepcję (...), poznanie (...) i działania (...)” i wyjaśnia, że umiejętność dekodowania powyższych elementów kultury zwiększa skuteczność radzenia sobie z tymi aspektami i wynikającymi z nich wyzwaniami międzykulturowymi. Ponadto, jak zaznacza Malejka (2020: 88), „każdy lektor (...) potrafi (...) wyznaczyć pole, na którym musi się szczególnie skupić, umiejscowić na szczycie listy tematów do zrealizowania, zgłębienia (...). Inne kwestie są ważne w procesie nauczania Ukraińców, Czechów, Niemców, Francuzów czy Amerykanów, inne, gdy mamy do czynienia z Chińczykami, Koreańczykami czy Japończykami, inne jeszcze na Bliskim Wschodzie, inne w Indiach itd.”. W odniesieniu do realizowania włoskiego takim wymagającym szczególnej uwagi obszarem semantycznym i socjokulturowym pozostaje z pewnością pożywienie.

2. Język i kultura

Komunikowanie się w języku włoskim jest wysokokontekstowe (*high-context cultures*; zob. Hall, 1976), co oznacza, że w przeciwieństwie do języków wpisujących się w styl komunikowania niskokontekstowy (*low-context cultures*), wiele informacji przekazywanych jest nie wprost, lecz między wierszami. Bardzo ważna jest zatem rola treści implicytnych, niuansów, licznych podtekstów, informacji przekazywanych w sposób zawołowany, metaforyczny. Fakt, że włoszczyzna reprezentuje styl komunikacji wysokokontekstowej powoduje też, że jest w niej istotna tzw. wiedza wspólna, dorozumna, wysoki poziom wspólnego kontekstu. Natomiast „w kulturach niskokontekstowych skuteczna komunikacja musi być prosta, jasna i bezpośrednia” (Meyer, 2023: 45). Do tych ostatnich należą Stany Zjednoczone, Kanada, Australia, Holandia i Niemcy oraz Wielka Brytania. Język włoski reprezentuje natomiast kultury aluzyjne, niedosłowne (Meyer, 2023: 51). Badaczka (2023: 52) wyjaśnia te zależności następująco:

Kultury wysokokontekstowe mają na ogół długą historię. Zwykle są to społeczeństwa oparte na relacjach, w których sieci koneksji przechodzą z pokolenia na pokolenie, co tworzy jeszcze więcej wspólnego kontekstu wśród człon-

ków społeczności. Japonia jest społeczeństwem wyspiarskim z jednorodną populacją i tysiącami lat łączącej mieszkańców historii, przez której istotną część naród był odizolowany od reszty świata. Przez tych kilka tysięcy lat Japończycy nabrali wyjątkowej wprawy w wychwytywaniu przekazywanych sobie nawzajem zawołanych komunikatów – *czytaniu powietrza* [kursywa autorów] (...). Pośród wysokokontekstowych języków romańskich kulturą najniższego kontekstu jest najbardziej różnorodna Brazylia.

(Meyer, 2023: 52–53)

Obok niej pozycjonowana jest Hiszpania, a następnie Argentyna, Meksyk i Włochy (zob. Meyer, 2023: 53). Polska zajmuje miejsce pośrodku wykresu, tj. pomiędzy niskokontekstowymi Danią i Finlandią, a plasującymi się wśród kultur wysokokontekstowych Brazylią, Hiszpanią, Argentyną, Meksykiem i Włochami. W stosunku do kultury polskiej, zatem, włoska będzie bardziej wysokokontekstowa.

Wyżej nakreślone kwestie związane z dydaktyką, a odnoszące się do różnic między kulturami narodowymi użytkowników języka włoskiego i polskiego odzwierciedlone w komunikacji biznesowej wiążą się z kulturą ludową charakterystyczną dla poszczególnych regionów danego obszaru geograficznego. Może być ona opisana poprzez określenie jej wytworów materialnych oraz wytyczenie granic jej funkcjonowania, co z kolei wymaga współpracy lingwisty i etnografa oraz omówienia związków pomiędzy kulturą a językiem (zob. Bańczerowski, i in., 1982: 66).

3. Materiał badawczy i metodologia

Materiał badawczy do analizy wyekscerpowano z włoskojęzycznych podręczników „L’italiano in azienda” (pl. „Włoski w firmie”) i „Un vero affare!” (pl. „(to) Prawdziwa okazja!”). Liczący 207 stron podręcznik do nauki włoskiego języka biznesowego „L’italiano in azienda” został podzielony na dwanaście rozdziałów. Zawarto w nich niezbyt liczne odniesienia do kulinariów, w szczególności rozumianych jako włoskie produkty regionalne (zob. Tabela 1.). Drugi podręcznik do nauki włoszczyzny biznesowej liczy stron 216 i sześć jednostek lekcyjnych. Elementy włoskiej kultury kulinarnej zajmują w nim dużo miejsca (zob. Tabela 3.). Obie książki zostały napisane przez tych samych autorów – Giovannę Pelizzę i Marka Mezzadriego.

Pytania, które postawiliśmy, obierając sobie w niniejszych badaniach, są następujące:

1. Czy w analizowanych podręcznikach są obecne kulinaria?
2. W jaki sposób przedstawiono treści odwołujące się do nich?

3. Czy w treściach związanych z kulinariami zawarto odniesienia do różnic pomiędzy Północą, Centrum i Południem Włoch?
4. Czy w terminologii kulinarnej pojawiają się regionalizmy?

4. Analiza

W starszym podręczniku treści dotyczące kulinariów związane są z wizytą w przedsiębiorstwie produkującym szynkę (*prosciuttificio*) oraz negocjacjami, po których jeden z kontrahentów zaprasza swojego partnera biznesowego do restauracji. Ćwiczenia opatrzone są informacjami pragmatycznymi wpisującymi się w dydaktykę międzykulturową (np. rodzaje posiłków i dania do nich podawane, *bon ton* przy stole, regulowanie rachunków, wnoszenie toastów podczas posiłków o charakterze oficjalnym, różnice pomiędzy północą a południem Włoch w nazwach i porach posiłków – zob. tabela 1):

Tabela 1. Treści kulinarne zawarte w podręczniku do nauki włoskiego języka biznesowego „L’italiano in azienda” (2002) (opracowanie własne)

	Treści kulinarne zawarte w podręczniku do nauki włoskiego języka biznesowego „L’italiano in azienda” (2002)
1.	Nazwy kilku znanych produktów regionalnych (np. <i>prosciutto di Parma</i> , <i>culatello di Zibello</i>).
2.	Podział na trzy główne posiłki w ciągu dnia, bez rozróżnienia na północ / centrum-południe (wspomniano jedynie, że podział ten różni się w zależności od regionu Włoch).
3.	Menu restauracyjne z podziałem na typy posiłków właściwe dla standardowej włoszczyzny (<i>colazione</i> , <i>pranzo</i> , <i>cena</i> – śniadanie, obiad, kolacja).
4.	Rodzaje makaronu (<i>maccheroni</i> , <i>ravioli</i> , <i>mezze maniche</i> , <i>spaghetti</i> , <i>tortellini</i> , <i>gnocchi</i> , <i>tagliatelle</i> , <i>fusilli</i> , <i>agnolotti</i> , <i>cappelletti</i> , <i>lasagne</i>).
5.	Maszyny do makaronu.
6.	Gesty związane z jedzeniem.

Jak możemy zauważyć, treści kulinarnych zawartych w analizowanej książce jest niewiele. W podręczniku przedstawiono podział na trzy główne posiłki w ciągu dnia, bez rozróżnienia na północ / centrum-południe, podczas gdy z uwagi na szczególne przeznaczenie podręcznika, który przekazuje treści dotyczące języka biznesowego, należałoby uszczegółowić wspomniane przez autorów książki różnice w nazwach i porach posiłków pomiędzy poszczególnymi częściami Włoch:

- na północy: *prima colazione* (wł. dosł. pierwsze śniadanie, zwykle kawa ze słodkim rogalikiem), *colazione* (lunch) lub *colazione di lavoro* (lunch w pracy), *pranzo* (posiłek wieczorny);

- w środkowych Włoszech i na południu: *colazione* (śniadanie), *pranzo* (obiad jedzony ok. 13.00–13.30), *cena* (kolacja).

W dalszej części do trzech głównych posiłków przyporządkowano nazwy typowych dań, zarówno specjałów lokalnych (*culatello di Zibello*, *prosciutto e melone*, *ciccioli*, *crostini alla parmigiana*, *risotto alla parmigiana*, *trippa alla parmigiana*), jak i terminy ogólnowłoskie (*gnocchi al pomodoro*, *patate al forno*, *arrosto di vitello*, *insalata mista di stagione*, *verdure cotte di stagione*). W naszej opinii zabrakło informacji, że śniadanie we Włoszech jada się na słodko (*caffè e cornetto* – kawa i rogalik) i spożywa się je najczęściej we włoskim barze.

W kolejnym zestawieniu zebraliśmy informacje z zakresu wiedzy kulturowej, przedstawiane przez autorów rzeczonyj książki:

Tabela 2. Elementy wiedzy kulturowej związanej z pożywieniem uwzględnione przez autorów podręcznika „L’italiano in azienda” (2002) (opracowanie własne)

	Elementy wiedzy kulturowej związanej z pożywieniem przedstawione przez autorów podręcznika „L’italiano in azienda” (2002)
1.	<i>Savoir-vivre</i> wobec kobiet.
2.	Godziny głównych posiłków we Włoszech (obiad, kolacja).
3.	Różnice w nazwach posiłków w różnych częściach Włoch, bez uszczegółowienia.
4.	<i>Bon ton</i> przy stole.
5.	Regulowanie rachunku za posiłek w podróży służbowej / biznesowej.
6.	Wznoszenie toastów.

Elementy wiedzy kulturowej związanej z kulinariami są zasadniczo bardziej rozbudowane niż treści kulinarne w omawianym tutaj wydawnictwie. Mają one formę informacji w ramach i są ważnym źródłem wiedzy pragmatyczno-kulturowej odnośnie do przyjętych we Włoszech zachowań i dobrych praktyk. Ponadto wskazane są zachowania niepożądane w etykiecie biznesu.

Trzecie zestawienie zawiera natomiast odniesienia do treści kulinarnych w nowszym z włoskojęzycznych podręczników, „Un vero affare!” (2015).

Jak można zauważyć, autorzy w nowszym podręczniku znacznie rozbudowali elementy dotyczące kulinariów, ponieważ zajmują one ważne miejsce we włoskiej codzienności biznesowej. Odniesień do nich jest rzeczywiście bardzo dużo i są one różnorakie (zob. Tabela 3.). Pojawiają się liczne nazwy włoskich produktów lokalnych i regionalnych (głównie wina i sery), symbole ochrony produktów tradycyjnych i regionalnych, włoskie wyroby, tzw. *Made in Italy*, gesty. Wiedza taka jest istotna z uwagi na fakt, iż włoszczyzna należy do kultur wysokokontekstowych (*high-context cultures*, Hall, 1976) i pozwoli

Tabela 3. Treści kulinarne zawarte w podręczniku do nauki włoskiego języka biznesowego „Un vero affare!” (2015) (opracowanie własne)

	Treści kulinarne zawarte w podręczniku do nauki włoskiego języka biznesowego „Un vero affare!” (2015):
1.	Zaproszenie przedstawiciela kontrahenta do restauracji na lunch biznesowy.
2.	Zaproszenie klienta na Vinitaly (Międzynarodową Wystawę Wina i Alkoholi – największe na świecie targi wina, odbywające się w marcu w Weronie) i targi kawy – wyjaśnienie osobie zapraszanej wagi uczestnictwa w tychże.
3.	<i>Bon ton</i> w relacjach biznesowych (<i>un omaggio</i> – prezent, najczęściej jest to produkt danej firmy).
4.	Symbole ochrony produktów tradycyjnych i regionalnych.
5.	Włoskie produkty spożywcze.
6.	Włoskie produkty rolne.
7.	Ochrona produktów <i>Made in Italy</i> .
8.	Jak dobrze znasz włoskie pożywienie? – quiz.
9.	Podrabianie włoskich produktów.
10.	<i>Italian sounding</i> .
11.	Nazwy włoskich produktów lokalnych i regionalnych (sery: <i>parmigiano reggiano</i> , <i>grana padano</i> , <i>gorgonzola</i> , <i>pecorino</i> , <i>Castelmagno DOP</i> – piemoncki ser ChNP; wina: <i>Prosecco</i> , <i>Barolo</i> , <i>Valpolicella</i> , <i>Brunello di Montalcino</i> , <i>Lambrusco</i> , <i>Primitivo di Manduria</i> , inne: <i>culatello di Zibello DOP</i> – szynka ChNP z miejscowości Zibello w prowincji Parmy, <i>marrone di Caprese Michelangelo DOP</i> – kasztany z Caprese Michelangelo z prowincji Arezzo ChNP, <i>tartufo bianco d’Alba</i> – białe trufle z miasteczka Alba w prowincji Cuneo, <i>pici</i> – rodzaj makaronu podobnego do spaghetti, lecz dłuższego, z południowej Toskanii, <i>orecchiette</i> – makaron muszelki z Apulii, <i>pane di Altamura</i> – chleb z miejscowości Altamura w prowincji Bari) oraz słownictwo dotyczące ich wytwarzania / produkcji (<i>stagionatura</i> , <i>formaggio erborinato</i> , <i>degustazione</i>)
12.	Nazwy włoskich potraw regionalnych (<i>risotto</i> , <i>minestra</i> , <i>zuppa di pesce</i>).
13.	Elementy włoskiego stylu życia i odżywiania się <i>Eataly</i> , tzw. <i>alti cibi</i> (<i>pasta di grano duro di Gragnano</i> , <i>pasta all’uovo piemontese</i> , <i>acqua dalle Alpi Marittime</i> , <i>carne bovina di razza Fassone piemontese</i>).
14.	Gesty związane z kulinariami i pożywieniem (należące jednak do komunikacji nieformalnej) – m.in. gest za pomocą którego pokazujemy, że jesteśmy głodni).

zdożyć zaufanie osoby z włoskiego kręgu językowo-kulturowego oraz ułatwić odniesienie zawodowego sukcesu w relacjach z takim partnerem.

Większość ćwiczeń związanych z kulinariami dotyczy opisu cech charakterystycznych dla włoskich produktów spożywczych, ich pochodzenia, procesu produkcji oraz okazji, podczas których są one spożywane (mają więc na celu zaznajomienie z regionalnymi włoskimi specjałami). Są to najczęściej zadania dla pary lub trójki osób uczących się i koncentrują się one na sprzedaży i promocji on-line włoskich produktów spożywczych wytwarzanych tradycyjnymi metodami.

Trzeba również zauważyć, że wiedza pragmatyczna zawarta w obu podręcznikach różni się i dzięki temu uzupełnia się wzajemnie: starsze wydawnictwo (2002) rozwija podstawowe zagadnienia związane z kulinariami (godziny, w których można udać się na obiad i kolację, *bon ton* przy stole) oraz z biznesowo-kulinarnym *savoir vivre* we Włoszech, szeroko opisując panujące tam praktyki (towarzysząc kobiecie, mężczyzna wchodzi do lokalu jako pierwszy, celem sprawdzenia, czy wszystko jest w porządku, sposób przywoływania kelnera i płacenia rachunku, kwestia napiwku, fakt, że nie powinno się podczas wznoszenia toastu odnosić do jego benefitów zdrowotnych – życzenie *Cin cin!* bądź *Alla salute!* jest w złym guście). Nowszy podręcznik (2015) zaś skupia się na handlu i promowaniu wyrobów on-line oraz na zapoznaniu osób uczących się ze specyfiką włoskich produktów spożywczych i rolnych, ich handlem na arenie światowej (ochrona wyrobów *Made in Italy*, ich podrabianie oraz zjawisko tzw. *Italian sounding*).

Podsumowując powyższe rozważania, z uwagi na wagę pożywienia we włoskiej kulturze, jego wszechobecność w codzienności oraz w języku, a także powiązanie z budowaniem relacji biznesowych, zaufania do kontrahenta, wzajemnego szacunku warto, w naszej opinii, wzbogacić autorskie materiały dydaktyczne do nauczania języka włoskiego biznesowego na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym o następujące elementy:

Tabela 4. Elementy kultury kulinarnej współczesnych Włoch, o które warto wzbogacić autorskie materiały dydaktyczne do nauczania języka włoskiego biznesowego na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym (opracowanie własne)

	Elementy kultury kulinarnej współczesnych Włoch, o które warto wzbogacić autorskie materiały dydaktyczne do nauczania języka włoskiego biznesowego
1.	<i>aperitivo</i> – lekka przekąska przed kolacją, zwykle około godziny 18–19, często z przyjaciółmi
2.	<i>apericena</i> – włoska przedkolacja (zwyczaj głównie północnych Włoch), wcześniejsza kolacja, około godziny 18, składająca się głównie z przekąsek, za którą płaci się stałą cenę i można próbować różnych dań
3.	<i>coperto</i> – opłata za nakrycie do stołu w lokalu
4.	<i>ammazzacaffè</i> – dosł. 'kawozabijacz', likier pity po wypiciu kawy po posiłku służący przepłukaniu gardła i zabiciu jej smaku (jego regionalne odmiany to np. piemoncki <i>pusa-caffè</i> – dosł. 'kawopopychacz' czy zwyczaj przepłukiwania celem wypicia kawy do ostatniej kropli i wyczyszczenia filiżanki po espresso odrobiną grappy, w Trydencie – Górnej Adydze i Wenecji Euganejskiej – <i>resentin</i> ('przepłukiwacz')
5.	<i>digestivo</i> – niewielka ilość mocnego alkoholu pitego po obiedzie, mająca ułatwić trawienie
6.	<i>saltare il primo</i> – nie jeść pierwszego dania; jeść obiad, pomijając pierwsze danie

	Elementy kultury kulinarnej współczesnych Włoch, o które warto wzbogacić autorskie materiały dydaktyczne do nauczania języka włoskiego biznesowego
7.	<i>caffè</i> – włoska kawa to <i>kawa espresso</i> , podawana w porcelanowej filiżance (30–40 ml); odpowiednikiem polskiej <i>kawy</i> (filiżanki kawy, 150 ml) będzie <i>caffè lungo</i> . Prosząc o kawę / <i>caffè</i> , otrzymamy zawsze <i>kawę espresso</i> ; warto zaznaczyć także, że cena kawy różni się w zależności od tego, czy ta pita jest przy kontuarze czy przy stoliku
8.	<i>caffè sospeso</i> – <i>dosl.</i> 'zawieszona kawa'; kawa, za którą wcześniej zapłacił inny klient/klientka; pochodzący z Neapolu zwyczaj (<i>neapolit. O caffè sospiso</i>) płacenia za dwie kawy, a wypijania jednej, by drugą mógł wypić ktoś potrzebujący, wszedłszy do kawiarni i zapytawszy, czy są jakieś zawieszone kawy
9.	<i>piezz 'e core</i> – neapolitańskie określenie kawy – <i>dosl.</i> 'kawałek serca'
10.	kulinarny kod / <i>bon ton</i> – <i>cappuccino</i> pije się tylko rano, po obiedzie nie pije się herbaty (zob. Kostioukovitch 2020: 380), <i>pizza</i> z ananasem jest dla Włocha nie do przyjęcia itd.

W powyższej tabeli umieściliśmy włoskie zwyczaje kulinarne, których zgodnie z naszym przekonaniem zabrakło w omawianych włoskojęzycznych podręcznikach. Są to *aperitivo*, *apericena*, *coperto*, *ammazzacaffè*, *digestivo*, *saltare il primo*, a także odniesienia do picia kawy we Włoszech oraz włoski kulinarny *bon ton*. Należy pamiętać o kulinarnym kodzie/*bon tonie* – przestrzeganiu pór odpowiednich dla danego posiłku czy też o tym, że pewne połączenia składników i zachowania są dla Włocha nie do przyjęcia (*pizza* z ananasem¹, *cappuccino* zamawiane po obiedzie lub wieczorem, herbata pita po obiedzie).

Jawi się on jako szczególnie ważny w relacjach z mieszkańcami Półwyspu Apenińskiego z uwagi na ich kulinarne rytuały, przywiązanie do pewnych kulinarnych obyczajów i zwyczajów. Dlatego też taka czarna lista niepożądanych zachowań przy stole powinna znaleźć się w podręczniku do dydaktyki języka biznesowego, żeby ustrzec uczących się przed urażeniem wrażliwych i niekiedy drażliwych na punkcie kulinarnej poprawności Włochów i Włoszek. Dosadnie podsumowuje powyższy przejaw kulinarnej nieprzejednaności mieszkańców i mieszkanki Italii Kostioukovitch (2020: 380):

¹ Znamienne jest, że podczas ostatnich Mistrzostw Europy w piłce nożnej mężczyzn 2020 w 2021 roku włoscy kibice na trybunach mieli ze sobą transparent w języku angielskim: *Stop putting ananas on pizza*. Zdjęcia z trybun są łatwe do odnalezienia w internecie. W wywiadzie udzielonym przez włoskiego ambasadora w Wielkiej Brytanii w dniu finału, 11.07.2021, brytyjskiej stacji Sky News apelował on o zaprzestanie jedzenia pizzy z ananasem (<https://www.youtube.com/watch?v=cPNk88OeYRs>, DW 23.12.2023).

Gdy tylko dotyka się podstawowych zasad kodeksu kulinarnego, burza wisi w powietrzu. U tolerancyjnych Włochów odkrywa się sztywność przekonań, która graniczy z fanatyzmem i nieubłaganą nietolerancją. Tu kończy się demokracja albo przynajmniej przekształca się w najdoskonalszą formę demokratycznego centralizmu, w którym mniejszość, chcąc nie chcąc, musi podporządkować się zdaniu większości.

Tym bardziej zasadne jest włączenie takich treści do glottodydaktyki italianistycznej, do szkoleń dotyczących komunikacji interkulturowej w środowisku zawodowym oraz do kursów z zakresu dyplomacji kulinarnej. Warto także umieścić treści dotyczące kulinarnego *bon tonu* na stronie polskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych, tworząc w dziale *Informacje dla podróżujących*² zakładkę *Obyczaje* lub *Informacje dla podróżujących w celach biznesowych*.

5. Podsumowanie

Pożywanie w życiu codziennym współczesnej Italii to temat ważki, dlatego też w nauczaniu kultury kulinarnej współczesnych Włoch należy poświęcać mu odpowiednio dużo miejsca. Nie inaczej powinno być zatem w przypadku dydaktyki języka biznesowego (inherentne komponenty kulturowej konceptualizacji zachowania językowo-kulturowego; zob. Sharifian, 2012: 91).

W obu włoskojęzycznych książkach autorzy wyodrębnili dział „Kultura w biznesie”, który jest częścią każdego z rozdziałów, jednakże zawarte w starszym podręczniku treści nawiązujące do kultury kulinarnej współczesnych Włoch (poza pragmatyczno-kulturowymi spostrzeżeniami dotyczącymi *bon-tonu* w wybranych sytuacjach związanych z kulinariami) wydają się zbyt ograniczone i dziś już przestarzałe (odnosimy się tutaj w szczególności do braku takich elementów codzienności związanych z pożywieniem i relacjami biznesowymi jak *aperitivo* czy *apericena*). Niezbędne zatem okazuje się ich zaktualizowanie (nie nastąpiła aktualizacja pierwszego wydania, swego rodzaju rozszerzeniem tematyki jest nowszy podręcznik, opracowany przez tych samych autorów, którzy przygotowali starszą książkę). W obu podręcznikach do nauki włoskiego języka biznesowego treści dotyczące kulinariów zyskałyby z perspektywy dydaktycznej, gdyby wzbogacono je ćwiczeniami zawierającymi zwroty i wyrażenia odnoszące się do kulinarnych zwyczajów (np. *fare la scarpetta* – wytrzeć talerz do czysta kawałkiem pieczywa, *saltare il primo* – jeść obiad, pomijając pierwsze danie, *ordinare un caffè sospeso* – zamówić dodatkową kawę dla kogoś obcego w potrzebie), poszerzających znajomość

² <https://www.gov.pl/web/wlochy/idp> (DW 23.12.2023).

włoskich zwyczajów kulinarnych. Jest to szczególnie istotne również dlatego, że włoski jest językiem wysokokontekstowym, więc im większa jest wiedza dorozumna pochodzącego z innej kultury uczestnika interakcji, tym przychylniejszy będzie stosunek Włochów / Włoszek do niego.

Świadomość różnic jest niezbędną w zarządzaniu międzykulturowym (zob. Balboni, 1999), a także w nauczaniu języków obcych dla potrzeb i do celów zawodowych. Dobrze rozwinięta kompetencja międzykulturowa pozwala spoglądać na różne postawy i zachowania w szerszym kontekście kulturowym, bez oceniania czy polegania na stereotypach (kształtowanie i rozwijanie empatii, *positive language education*, pozytywne kształcenie językowe; zob. Mercer i in., 2018; Mercer, 2021). Zwykle myślimy tutaj o menedżerach / menedżerkach czy liderach / liderkach zespołów międzynarodowych, lecz kwestia ta dotyczy w coraz większym stopniu także nauczycieli / nauczycielek. Zmieniające się potrzeby rynku pracy wymagają nawet przeprowadzania audytów kulturowych danych firm czy instytucji, celem wyodrębnienia punktów krytycznych i usprawnienia komunikacji. Z powyższym wiąże się fakt, że musimy wyjść szerzej, poza perspektywę naszej własnej kultury, by ją dostrzec, także w kontekście różnic i podobieństw z innymi kulturami³.

Na koniec należy nadmienić, że dodatkową trudność w dydaktyce międzykulturowej języka włoskiego stanowi fakt, że w tym kraju regionalne różnice kulturowe są bardzo silne, a zjawisko to bywa marginalizowane w głotodydaktyce italianistycznej. Konieczne zatem jest zwrócenie na nie uwagi uczących się i indywidualne odnotowywanie różnic regionalnych (regionalizację kulinarnych obyczajów) na poziomach zaawansowanych. W naszej opinii warto również rozważyć sekcję w podręcznikach do nauczania języka biznesowego poświęconą dyplomacji kulinarnej (*Culinary Diplomacy, gastro-dipolomazia*).

Podsumowując powyższe rozważania, trzeba podkreślić, iż elementy komunikacyjnej kompetencji międzykulturowej (Balboni, Caon, 2015), także te wskazane w niniejszym artykule, powinny stanowić nieodłączny komponent w dydaktyce języka biznesowego. Rolą osoby uczącej jest nadawanie odpowiedniej wagi nie tylko poprawności językowej (gramatycznej), ale przede wszystkim kulturowej, ponieważ stanowi ona klucz do zdobycia umiejętności niezbędnych we współczesnym życiu zawodowym. Zwiększenie własnej otwartości i elastyczności kulturowej powinno być dziś celem każdego skutecznego pracownika / pracowniczki, lidera / liderki, menedżera / menedżerki w zespole międzynarodowym.

³ Tak ujmuje to Meyer (2023: 56): „w swojej rodzimej kulturze możesz być uznawana za mistrzynię komunikacji, ale to, co się sprawdza, kiedy jesteś u siebie, niekoniecznie będzie równie skuteczne w kontaktach z osobami z innych kultur”.

Bibliografia

- Balboni P. (1999), *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Wenecja: Marsilio.
- Balboni P., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*. Wenecja: Marsilio.
- Bańczerowski J., Pogonowski J., Zgółka Z. (1982), *Wstęp do językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Caon F., Battaglia S. (2022), *La comunicazione interculturale in azienda e nelle organizzazioni*. Wenecja: Marsilio.
- Chapple-Sokol S. (2013). *Culinary Diplomacy: Breaking Bread to Win Hearts and Minds*. „The Hague Journal of Diplomacy”, nr 8 (1), s. 161–83.
- Frosini G., Montanari M. (2012), *Il sapore di una nazione*, (w:) Frosini G., Montanari M. (red.), *Il secolo artusiano. Atti del Convegno Firenze-Forlimpopoli 30 marzo – 2 aprile 2011*. Florencia: Accademia della Crusca, s. 15–20.
- Gałkowski A., Szeplińska-Baran M., Ciesielka J. (2023). *Poszerzanie badań glottodydaktycznych nad interkulturowością*. „Neofilolog” nr 60 (1), s. 7–17. Online: <https://doi.org/10.14746/n.2023.60.1.1>
- Gębal P. (2004), *Realizacja nauki w nauczaniu języka niemieckiego*, (w:) Miodunka W. T. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Kraków: Universitas, s. 69–94.
- Gębuś Sz. (2023), *Sfera kulinarna w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego w Chinach. Zwyczaje dydaktyczne wobec edukacyjnych wyzwań współczesności*, (w:) Szczęk J., Pawlikowska-Asendrych E. (red.), „Kulinarische Welt in Sprache, Kultur und Literatur, Bd. II”. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, s. 267–282.
- Godzich A. (2020), *O trudności w tłumaczeniu na język polski nowej frazeologii kulinarnej na przykładzie włoskiej kroniki piłkarskiej*, „Rocznik Przekładoznawczy”, nr 15, s. 141–160. DOI: 10.12775/RP.2020.00.
- Godzich A. (2023), „*Językowo-kulturowy obraz pożywienia człowieka w języku włoskim – implikacje glottodydaktyczne*”, (w:) Szczęk J., Pawlikowska-Asendrych E. (red.), *Kulinarische Welt in Sprache, Kultur und Literatur, Bd. II*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, s. 283–295.
- Godzich A., Machowski Sz. (2023), *Komponent kulturowy w nauczaniu słownictwa na zajęciach z języka obcego na poziomie akademickim na przykładzie języka włoskiego – watykańskie kulinaryzmy jako kulturemy i elementy socjolektalne*. „Neofilolog”, nr 60/1, s. 244–257, DOI: <https://doi.org/10.14746/n.2023.60.1.18>
- Hall E. T. (1976), *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Informacje dla podróżujących / Włochy: Online: <https://www.gov.pl/web/wlochy/idp> [DW 23.12.2023]
- Jacoby M. (2016), *Chiny bez makijażu*. Warszawa: Znak.
- Kostioukovitch E. (2020). *Sekrety kuchni włoskiej*. Warszawa: Albatros.
- Malejka J. (2020), *Wykorzystanie podejścia międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego w Chinach na przykładzie kuchni*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(26), s. 77–90. DOI: 10.31261/PS_P.2020.26.06
- Marcjanik M. (2008), *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Mercer S., MacIntyre P., Gregersen T., Talbot K. (2018), *Positive language education: combining positive education and language education*. „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 4(2), s. 11–31.
- Mercer S. (2021), *An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective*. „ELT Journal”, nr 75(1), s. 14–21. Online: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062>
- Meyer E. (2023), *Mapa kulturowa. Jak skutecznie radzić sobie z różnicami kulturowymi w biznesie*. Kraków: Znak.
- Rak M. (2015), *Kulturemy podhalańskie*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Sharifian F. (2012), *Cultural conceptualisations in learning English as an L2: Examples from Persian-speaking learners*. „Iranian Journal of Language Teaching Research”, nr 1(1), s. 90–116.
- Sobkowiak P. (2015). *Interkulturowość w edukacji językowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szczęk, J., Pawlikowska-Asendrych E. (2023), *Preface*. (w:) Szczęk J., Pawlikowska-Asendrych E. (red.), *Kulinarische Welt in Sprache, Kultur und Literatur*, Bd. II. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, s. 11–13.
- Tabarintseva Romanova K. (2020), *Gastrodiplomazia come strumento per modellare l'immagine della politica estera dello Stato*. „Analytical Dossier”, nr 4, s. 2–9.
- Wacławek M., Wtorkowska M. (2018), *Powiedz mi, co jesz, a powiem ci, kim jesteś – o kulinariach w Słowenii*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 25, s. 55–68.
- Wiater A., Castro-Ramirez N. (2022), *Le discours gastronomique et les identités culturelles sur Wikipédia*. „Romanica Wratislaviensia”, nr 69, s. 25–37. DOI: <https://doi.org/10.19195/0557-2665.69.3>
- Wierlacher A. (2013), *Das Konzept ‚Kulinaristik‘: „Ernährungs umschau”*, nr 11, s. 634–641.
- Wierzbicka A. (2014), *Language and cultural scripts*. (w:) Sharifian F. (red.), *The Routledge handbook of language and culture*. Londyn: Routledge, s. 339–356.
- Wierzbicka A. (2019), *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zhang J. (2015), *The Foods of the Worlds: Mapping and Comparing Contemporary Gastro Diplomacy Campaigns*. „International Journal of Communication”, nr 9 (1), s. 568–591.
- Wywiad z ambasadorem Republiki Włoskiej w Wielkiej Brytanii, Raffaelem Trombetą dla brytyjskiej stacji telewizyjnej Sky News: Online: <https://www.youtube.com/watch?v=cPNk88OeYRs> [DW 23.12.2023]

Materiał badawczy:

- Pelizza G., Mezzadri M. (2002), *L'italiano in azienda*. Perugia: Guerra Edizioni
- Pelizza G., Mezzadri M. (2015), *Un vero affare!* Roma: Bonacci

Received: 05.10.2023

Revised: 11.03.2024

Kinga Łagowska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0001-7272-505X>

kinga.lagowska@uw.edu.pl

Escape room jako metoda aktywizująca w nauczaniu języka niemieckiego na uczelni wyższej

Using Escape Rooms in German language teaching and learning at university

The idea of using an escape room in foreign language teaching fits perfectly with the needs of today's learners, where we create a natural learning environment using digital tools. In the winter semester 2022/2023, a project entitled 'My linguistic Escape Room (ER)' was carried out among 60 third-year undergraduate students of German Studies at the University of Warsaw Institute of German Studies as part of the subject 'Contemporary trends in language learning'. This project comprised three phases and was preceded by theoretical and practical lectures on the specifics of ER, as well as a review of analogue and digital games. The initial part of the project consisted of the lecturer initiating the project, discussing topic proposals in a forum, dividing into teams and developing a preliminary project plan. The core part involved independent work in teams and the final part involved the presentation of ER scenarios to the forum and their evaluation. Each of these parts was carried out exclusively in German. The following article presents the results of the project. The tool used to collect the research material was a questionnaire. The aim of the study was to identify the opinions of 3rd year undergraduate German studies students on the use of escape rooms in higher education. The main part of the survey concerns the advantages and difficulties experienced during each of the three phases. In the final section of the



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

survey, students declare a desire for further escape room games at university and also during their further academic career. This fact reinforces the belief that escape rooms are an interesting and engaging activation technique at university, which should become a permanent part of the teaching repertoire.

Keywords: escape room, breakout room, gamification, foreign language class, German class

Słowa kluczowe: *escape room*, *breakout room*, edukacyjny *escape room*, pokój zagadek, gamifikacja, lekcja języka obcego, lekcja języka niemieckiego

1. Wprowadzenie

Escape room to nie tylko popularna forma rozrywki, lecz także alternatywne podejście w edukacji, które ma wiele wspólnego z grami i zabawami (Siek-Piskozub, 1994; Surdyk, 2021) oraz otwartymi formami pracy (Peć, 2021). Tradycyjny escape room (dalej: ER) to zespołowa gra fabularna o charakterze multisensorycznym, w której uczestnicy zostają dobrowolnie zamknięci w zaaranżowanej lokalizacji, aby za pomocą dostępnych w niej wskazówek oraz rekwizytów opuścić ją w określonym czasie. Wygraną, czyli dostęp do klucza lub hasła otwierające drzwi, gwarantuje rozwiązanie łamigłówek (np. sudoku, puzzli, krzyżówek), poszukiwanie ukrytych artefaktów, wykonywanie wyzwań lub zadania manualne (Stasiak 2016: 36; Mijal, Cieśla, Gromadzka, 2020: 169). Największy zbiór escape roomów w Polsce – *lock.me* wyróżnia pokoje o charakterze: abstrakcyjnym, przygodowym, kryminalnym, futurystycznym, historycznym, fabularnym, dziecięcym oraz opierającym się na thrillerze, horrorze i akcji. Oprócz zróżnicowanej tematyki ER ma też różne poziomy zaangażowania gier, a nawet odmienne formy samej gry. Na kanwie tradycyjnych stacjonarnych pokojów zagadek, w okresie pandemii Covid-19 na świecie zaczęły powstawać ER online tzw. „Live cam escape rooms” (np. Tajemnica Świątyni Majów firmy Mysterious Room), książki inspirowane ER (np. *Dziennik: Księga Rytuałów*, wyd. FoxGames), gry planszowe (np. seria gier EXIT, wyd. Galakta) czy też gry karciane (seria gier *Escape Tales*, wyd. Portal Games).

Escape roomy (niezależnie od ich formy) zapewniają oprócz rozrywki doświadczenia społeczne i edukacyjne, a także zachęcają graczy do wzajemnej współpracy, rozwijając ich kreatywność oraz logiczne myślenie (Mijal, Cieśla, Gromadzka, 2020: 169). Z tego też powodu dostrzeżono w ER potencjał glottodydaktyczny i dla odróżnienia pojęć, zaczęto nazywać je w szkolenictwie *escape roomami edukacyjnymi*¹ (Janczak, 2019). Najwięcej źródeł do-

¹ Alternatywne nazwy to *escape room w edukacji* (Grochowska, Krenc, Przybysz, 2019), *edukacyjny pokój zagadek* (Krzemińska, 2020), *breakout game* (Bradford i in., 2019), *eduroom*

tyczących wykorzystywania ER w edukacji dotyczy przedmiotów ścisłych. Ma to swoje uzasadnienie – zagadki i gry logiczne to przecież ich domena. Warto się jednak zastanowić, czy taka innowacyjna forma rozrywki mogłaby znaleźć również miejsce w nauczaniu języków obcych, a konkretnie w nauczaniu języka niemieckiego na uczelni wyższej.

W dalszej części artykułu przybliżona zostanie krótka historia ER w nauczaniu języków obcych, a następnie przedstawiona ewaluacja projektu „Mój językowy escape room”, zrealizowanego w semestrze zimowym 2022/2023 w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego w ramach przedmiotu „Współczesne trendy w nauce języków obcych” w dwóch grupach, łącznie pośród 60 studentów 3. roku studiów I stopnia.

2. Edukacyjny escape room na lekcji języka obcego

Escape roomy najczęściej wykorzystywane są na przedmiotach ścisłych, m.in. na lekcjach matematyki (Rosillo, Montes, 2021), lekcjach programowania (López-Pernas i in., 2019), chemii (Watermeier, Salzameda, 2019; Gawlik-Kobylińska, Walkowiak, Maciejewski, 2020) czy biologii (Christopoulos i in., 2022). Niszowym obszarem w tej dziedzinie są zajęcia z języków obcych, chociaż pojawiają się już pierwsze publikacje dotyczące wykorzystywania ER m.in. na lekcjach języka angielskiego (Gómez López, 2019) czy na lekcjach języka polskiego jako obcego (Kaźmierczak, 2021).

Edukacyjny ER jest grą poważną, autor tego terminu (Abt, 1970) definiuje ten typ rozrywki jako grę analogową lub cyfrową, możliwą do rozebrania pomiędzy dwoma zdolnymi do podejmowania decyzji użytkownikami, którzy realizują swoje cele w konkretnym czasie przy jawnie ustalonych zasadach. Gra ta więc wymaga kooperatywności, celowości oraz przestrzegania zasad. Ponadto temu typowi gier oprócz rozrywkowego charakteru, musi towarzyszyć konkretny cel edukacyjny. W przypadku lekcji z języka obcego celem nadrzędnym będzie przyswajanie języka.

Według Jaroszewskiej (2008: 160), zadaniem gier i zabaw na lekcji języka obcego jest rozwijanie zasobu słownictwa, struktur, sprawności fonetycznej, komunikacyjnej oraz przybliżanie nowego kontekstu kulturowego. Ich wykorzystywanie może podnosić motywację uczniów oraz rozwijać ich zdolności zapamiętywania; może też przyspieszyć proces uczenia się, rozwoju pamięci, koncentracji i spostrzegawczości, spełniać potrzeby autoekspresji, a także kształtować kompetencje XXI wieku (zob. Łagowska 2022: 65–66).

(Kaźmierczak, 2021), *Breakout EDU* (<https://www.breakoutedu.com/>, DW 27.09.2023), *Edu-Breakout* (Sambeth, Hennig, 2022).

Scenariusze ER mogą być rozgrywane na zajęciach stacjonarnych, a także na zajęciach zdalnych. W drugim przypadku mówimy o edukacyjnym wirtualnym ER, tworzonym najczęściej poprzez stronę *Genial.ly*. Poszczególne zagadki w ER pozwalają rozwijać wszystkie sprawności językowe: słuchanie, pisanie, czytanie oraz mówienie. Mogą też służyć m. in. do powtarzania i utrwalenia wiadomości (np. z konkretnego działu), rozwijania zasobu słownictwa, a także przybliżania kontekstów kulturowych. Są również ciekawym rozwiązaniem podczas realizacji projektów, dni otwartych, wymian międzyszkolnych, integracji, zajęć przedwakacyjnych i pozalekcyjnych (Łągowska, 2022: 63). ER jest metodą aktywizującą, która wnosi do edukacji języka obcego szereg korzyści, wspierając skuteczny proces nauczania i uczenia się. Metody aktywizujące to „grupa metod kształcenia, umożliwiająca wyzwalenie wielostronnej aktywności uczniów w procesie dydaktycznym, sprzyjająca jednocześnie przejściu na coraz wyższy poziom aktywności” (Marszałek, 2004). Jest to też „sposób działań grupy i prowadzącego umożliwiający aktywne uczenie się, czyli uczenie się przez działanie i przeżywanie” (Borowska, Panfil, 2001).

ER zachęca do aktywnej komunikacji w języku obcym, a także stymuluje myślenie logiczne w języku obcym, co sprzyja rozwijaniu umiejętności analitycznych i dedukcyjnych. ER jest także atrakcyjną i emocjonującą formą nauki, która może zwiększać motywację studentów do nauki języka obcego.

W semestrze zimowym 2022/2023 ER został wykorzystany na zajęciach uniwersyteckich na dwóch poziomach biegłości językowej – w Centrum Nauczania Języków Obcych UW w ramach pojedynczych zajęć akademickich dotyczących Świąt Bożego Narodzenia podczas lektoratu z języka niemieckiego na poziomie A2 (grupa 20 studentów) oraz w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego w dwóch grupach zajęciowych w ramach przedmiotu „Współczesne trendy w nauce języków obcych” pośród 60 studentów 3-go roku I stopnia, którzy władają językiem niemieckim na poziomie zaawansowanym. Projekt ten oraz wyniki jego ewaluacji zostaną przedstawione poniżej.

3. Opis projektu

Zwykle scenariusz ER (stworzony samodzielnie przez wykładowcę, komercyjny lub z wolnej licencji) zostaje udostępniony studentom przez prowadzącego zajęcia. W tym przypadku sytuacja była odwrotna. To sami studenci przez troje zajęć akademickich pracowali metodą projektową w grupach 3–5 osobowych nad stworzeniem autorskich scenariuszy ER, możliwych do zre-

alizowania w przyszłości podczas 45-minutowych zajęć stacjonarnych z języka niemieckiego na I lub II etapie edukacyjnym. Takie rozwiązanie wynikało z samej specyfiki przedmiotu – zajęcia miały charakter naukowo-badawczy, a ich celem było poszerzenie wiedzy oraz nowych umiejętności słuchaczy w zakresie współczesnych trendów w nauczaniu języków obcych, z naciskiem na wykorzystywanie nowoczesnych technologii TIK w uczeniu się i nauczaniu.

Przed przystąpieniem do pracy projektowej studenci brali udział w zajęciach teoretyczno-praktycznych dotyczących specyfiki edukacyjnego ER od strony technicznej oraz dydaktycznej, a także poznali i przetestowali przykładowe gry i zabawy językowe (możliwe do wykorzystania w scenariuszu ER) – zarówno analogowe, jak i digitalne. Faza ta miała za zadanie przygotować ich do pracy projektowej, dzięki której mogli rozwijać własną kompetencję komunikacyjną, zdobywać wiedzę, poczuć swobodę od sterowania frontalnego, a także współpracować ze sobą oraz wykładowcą, korzystając z samodzielnie dobieranych materiałów (Peć, 2021: 86–92). W dalszej perspektywie zapoznanie się z wieloma analogowymi i digitalnymi grami miało na celu udoskonalenie warsztatu dydaktycznego studentów, którzy rozważają karierę nauczycielską.

Praca projektowa składała się z trzech części. Część wstępna (1x90 min) obejmowała zainicjowanie projektu przez wykładowcę, dyskusowanie na forum nad propozycjami, podział na zespoły oraz opracowanie planu projektu. Część zasadnicza (3x90 min) zakładała pracę samodzielną w zespołach, natomiast część końcowa (4x90 min) prezentację produktów na forum oraz ich ewaluację. Każda z części realizowana była wyłącznie w języku niemieckim.

4. Założenia projektu

Projekt opracowania scenariusza ER opierał się na konkretnych założeniach. W pierwszej kolejności miał być przeznaczony na lekcję stacjonarną na I bądź II etapie edukacyjnym trwającą standardowo 45 minut. Założono, że sama rozgrywka będzie trwać 30 min, potencjalni uczniowie będą mogli korzystać w trakcie rozgrywki z telefonów i tabletów, a sala będzie wyposażona w komputer z dostępem do internetu oraz rzutnik. Każdy scenariusz ER musiał składać się z trzech części: intra (wstępu do historii), rozwinięcia (5 zagadek) oraz zakończenia. Ustalono ponadto, że poszczególne zagadki będą rozwijać różne sprawności językowe, przy czym trzy z nich miały być analogowe (np. Domino, Trimino, gra karciana), a dwie wsparte nowymi technologiami (np. zadania z wykorzystaniem QR-kodów, aplikacji w telefonie itd.). Studenci na po-

trzeby scenariusza ER nie byli zobligowani do zakupu/wykorzystania żadnych sprzętów oraz rekwizytów (np. klódek, latarek, skrzyń).

Każdy ze scenariuszy miał zawierać dokumentację w postaci handoutu dla nauczyciela (wraz z instrukcjami dotyczącymi przebiegu gry), załączniki do druku oraz kartę obiegową dla uczestników ER (tzw. Laubblatt). Wszystkie niezbędne dokumenty do uzupełnienia (tzw. szablony) zostały udostępnione studentom poprzez platformę Kampus UW. Dzięki temu wszystkie finalne scenariusze były ujednolicone. Studenci na wysłanie uzupełnionej dokumentacji mieli określony czas. Pierwsza wersja dokumentacji nie była jeszcze oceniana. Najpierw autorzy otrzymywali pisemny feedback od wykładowcy, dzięki którym mogli ulepszyć swój scenariusz. W dalszej kolejności dokonywali prezentacji wyników w formie symulacji rozgrywki scenariusza ER dla reszty grupy. Każda rozgrywka realizowana była w całości w języku niemieckim.

Pod koniec każdego zajęcia, na których miały miejsce rozgrywki scenariuszy ER, następowała ewaluacja koleżeńska na forum grupy. Studenci zwracali uwagę na wiele kwestii, m. in. długość zadań (za krótkie/za długie), trudność zadań (za łatwe/za trudne), błędy logiczne (np. zła kolejność zadań) oraz błędy techniczne (np. zły kod do sejfu, niedziałające linki). Po otrzymanej informacji zwrotnej mogli po raz kolejny ulepszyć swój scenariusz ER, który w wersji ostatecznej miał być wysłany do prowadzącej zajęcia i poddany ocenie. Prowadząca zajęcia złożyła za zgodą studentów wszystkie scenariusze w jedną publikację – zbiór rozesłała wszystkim uczestnikom, tak aby mogli w przyszłości z niego korzystać na swoich zajęciach językowych.

5. Trudności w realizowaniu projektu

Pierwszą trudnością w realizowaniu projektu był wybór oraz rezerwacja właściwej przestrzeni. Prezentacja scenariuszy ER musiała odbywać się w dużych salach mieszczących 30 osób. W sali powinien znajdować także się komputer, rzutnik, połączenie internetowe, stoliki oraz krzesła.

Następną kwestią była konieczność przygotowania sali w trakcie 15-minutowej przerwy między zajęciami oraz duża liczebność grup, stąd pomysł na realizację scenariuszy ER na zasadzie stacji dydaktycznych. Kilka minut przed zajęciami pierwsza grupa, która miała mieć w danym dniu prezentację przygotowywała przestrzeń – ustawiała 5 ławek, na których znajdowały się poszczególne zadania oraz dekorowała salę, jeżeli było to konieczne. Ze względu na ustalony harmonogram rozgrywek oraz ograniczenia czasowe, studenci byli proszeni o wysyłanie na adres wykładowcy potrzebnych materiałów do wyświetlenia na rzutniku dzień przed zajęciami

lub przynoszenie ich na pendrive. Jako że scenariusze były przeznaczone dla I i II etapu edukacyjnego, a co za tym idzie charakteryzowały się łatwym dla studentów zakresem materiału językowego, prowadząca zajęcia założyła, że możliwe jest zaprezentowanie trzech scenariuszy ER (25–30 minut każdy) na jednych zajęciach 90-minutowych. Założenie to było błędne. Pomimo łatwości leksykalnej, studenci potrzebowali więcej czasu, żeby zapoznać się z treścią historii, zagadkami, czy udzielić informacji zwrotnej. Optymalnym zatem rozwiązaniem byłaby więc prezentacja dwóch scenariuszy podczas jednych zajęć akademickich. Tak też prowadząca zajęcia organizowała kolejne sesje.

Istotną trudnością była również absencja studentów. W przypadku pojedynczych nieobecności termin rozgrywek nie ulegał zmianie. Grupa musiała jednak zapoznać się z zagadką osoby nieobecnej i wiedzieć jak ją przeprowadzić, co wymagało dodatkowego nakładu pracy.

6. Produkt końcowy projektu

W wyniku projektu powstało 13 scenariuszy przeznaczonych w pięciu przypadkach dla klas 4–6 SP oraz 8 scenariuszy dla klas 7–8 SP. Tytuły poszczególnych ER zostały zebrane w tabeli poniżej:

Tabela 1: Tytuły scenariuszy ER pochodzących z projektu „Mój językowy escape room”

I.p.	Zakres tematyczny:	Tytuł:	Grupa docelowa:
1.	Halloween	„Halloween mit Scooby Doo”	SP, klasy 7–8
2.	Halloween	„Halloween in Deutschland”	SP, klasy 7–8
3.	Herbst	„Martinstag”	SP, klasy 7–8
4.	Valentinstag	„Die Rettung der Prinzessin”	SP, klasy 4–6
5.	Valentinstag	„Prinz Henry, Prinzessin Julie und der Monster”	SP, klasy 4–6
6.	Ostern/Frühling	„Wo versteckt sich der Osterhase?”	SP, klasy 7–8
7.	Ostern/Frühling	„Wo sind die Geschenke?”	SP, klasy 7–8
8.	Sommerferien	„Am Strand verloren”	SP, klasy 4–6
9.	Sommerferien	„Die Sommerferien”	SP, klasy 7–8
10.	Weihnachten	„Die Entführung des Weihnachtsmannes”	SP, klasy 4–6
11.	Weihnachten	„Grinch ist hier!”	SP, klasy 7–8
12.	Winter	„In einer Winterhütte”	SP, klasy 4–6
13.	Winter	„Tabaluga”	SP, klasy 7–8

7. Escape room na lekcji języka niemieckiego na uczelni wyższej – badania własne

7.1. Organizacja i przebieg badania

Celem badania było rozpoznanie opinii studentów 3. roku I stopnia germanistyki z możliwościami wykorzystywania ER na uczeni wyższej. Zostało ono przeprowadzone w styczniu 2023 r. w dwóch grupach liczących 30 osób, łącznie 60 osób. Zastosowano w nim podejście jakościowe, które charakteryzuje się m. in. nastawieniem na całościowe uchwycenie obrazu danego zjawiska oraz jego powiązań z właściwym mu kontekstem sytuacyjnym (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 139).

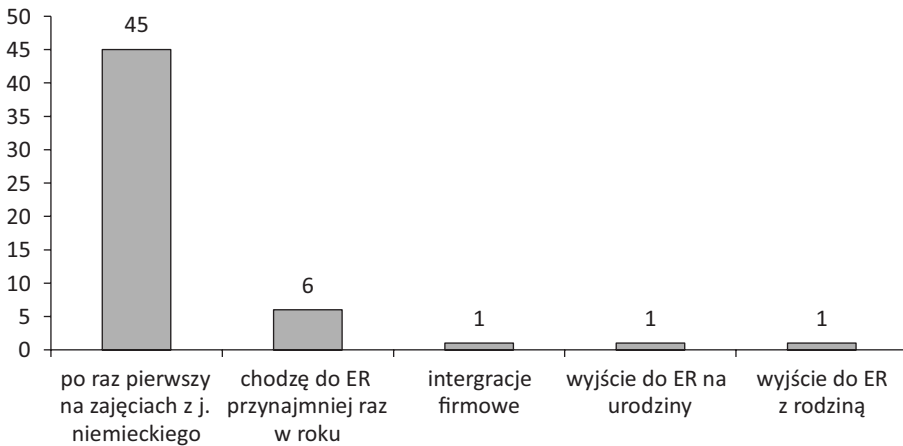
W badaniu wykorzystano metodę sondażu z zastosowaniem pisemnej ankiety (Łobocki, 2011: 261–264), a narzędziem, które posłużyło do zebrania materiału badawczego była ankieta zaprojektowana w formularzu Google. Zwrotność ankiet wyniosła 95% (54 wypełnione ankiety). Ankieta składała się 12 pytań – 2 zamkniętych oraz 10 półotwartych. W badaniu poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jakie dotychczasowe doświadczenia mają studenci z ER?
- 2) Jaka jest ogólna ocena wykorzystania ER jako alternatywnej formy nauki na zajęciach języka niemieckiego przez studentów germanistyki?
- 3) Jak studenci oceniają swój poziom zaangażowania podczas: tworzenia scenariusza ER, jego prezentowania oraz rozgrywek przygotowanych przez innych studentów?
- 4) Jakie zalety i wady dostrzegają studenci germanistyki w projektowaniu, prezentowaniu oraz rozgrywaniu scenariusza ER?
- 5) Jaki poziom lęku językowego związanego z mówieniem towarzyszył studentom podczas realizacji projektu w poszczególnych jego fazach?
- 6) W jakim stopniu studenci chcieliby brać udział w rozgrywaniu scenariusza ER na innych zajęciach akademickich?
- 7) W jakim stopniu studenci chcieliby brać udział w rozgrywaniu scenariusza ER w ewentualnej dalszej karierze nauczycielskiej?

8. Prezentacja wyników

8.1. Dotychczasowe doświadczenia studentów z ER

Pomimo dużej popularności ER w Polsce, zwłaszcza wśród młodzieży i studentów, 45 respondentów wskazało, że miało do czynienia z tą aktywnością po raz pierwszy na zajęciach z języka niemieckiego. Czoro respondentów przy-



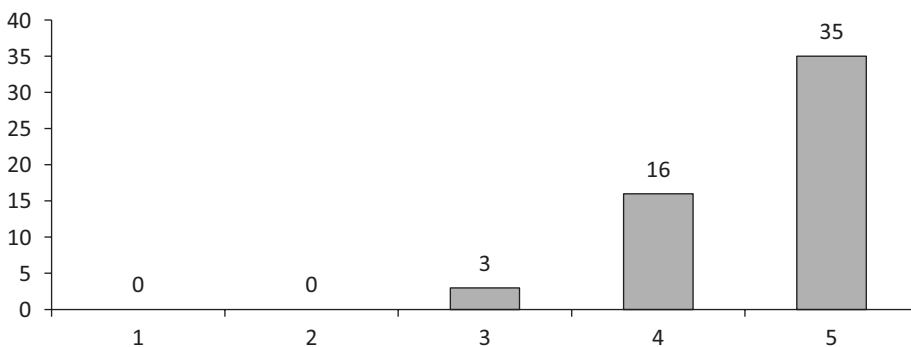
Rysunek 2: Dotychczasowe doświadczenie studentów z ER

Źródło: badania własne.

znało, że odwiedza ER ze swoimi znajomymi przynajmniej raz w roku. Inne pojedyncze odpowiedzi wskazują, że wyjście do ER towarzyszy im m.in. podczas integracji firmowych, spędzania urodzin czy spędzania czasu z rodziną.

8.2. Ogólna ocena wykorzystania ER jako alternatywnej formy nauki na zajęciach języka niemieckiego przez studentów germanistyki

Celem pytania było pozyskanie ogólnej oceny dotyczącej wykorzystania ER na zajęciach języka obcego. Respondenci zostali poproszeni o ocenę w tradycyjnej skali ocen od 1 do 5, przy czym 1 oznaczało ocenę niedostateczną, a 5



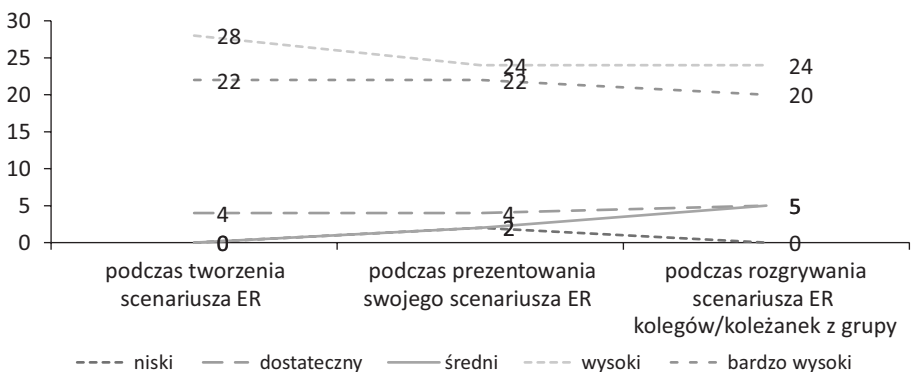
Rysunek 3: Ogólna ocena wykorzystania ER jako alternatywnej formy nauki na zajęciach z języka niemieckiego przez studentów germanistyki

Źródło: badania własne.

ocenę bardzo dobrą. Większość respondentów (65%) oceniła wykorzystanie ER na zajęciach z języka obcego jako bardzo dobre. 16 studentów przyznało tej aktywności ocenę dobrą, a trzy ocenę dostateczną.

8.3. Poziom zaangażowania studentów

W trakcie trwania projektu „Mój językowy escape room” studenci tworzyli swoje autorskie scenariusze ER, następnie prezentowali je przed grupą (symulując prawdziwą rozrywkę), a następnie sami brali udział w rozgrywaniu scenariuszy ER kolegów/koleżanek z grupy. Największy poziom zaangażowania studenci odczuwali podczas samego tworzenia scenariusza ER. 28 osób (52%) określiło go jako bardzo wysoki, natomiast 22 osoby (41%) jako wysoki. Niewiele niższy odsetek ankietowanych (24 osoby – 44%) wykazywał bardzo wysoki poziom zaangażowania podczas prezentowania swojego scenariusza ER oraz podczas rozgrywania scenariusza ER innych studentów. Poziom wysoki podczas prezentowania swojego scenariusza wskazało 22 ankietowanych (41%), a 20 ankietowanych (37%) podczas rozgrywania scenariuszy ER kolegów/koleżanek. Średni poziom zaangażowania dotyczył dwóch ankietowanych w fazie prezentowania swojego scenariusza oraz pięciu studentów na etapie rozgrywania scenariuszy ER pozostałych studentów. Niski poziom zaangażowania odczuło 7% ankietowanych podczas tworzenia scenariusza oraz rozgrywki swojego scenariusza, natomiast 9% podczas rozgrywania scenariusza ER koleżanek i kolegów. Dwoje ankietowanych (4%) określiło swój poziom zaangażowania jako bardzo niski, kiedy prezentowali swój scenariusz ER.

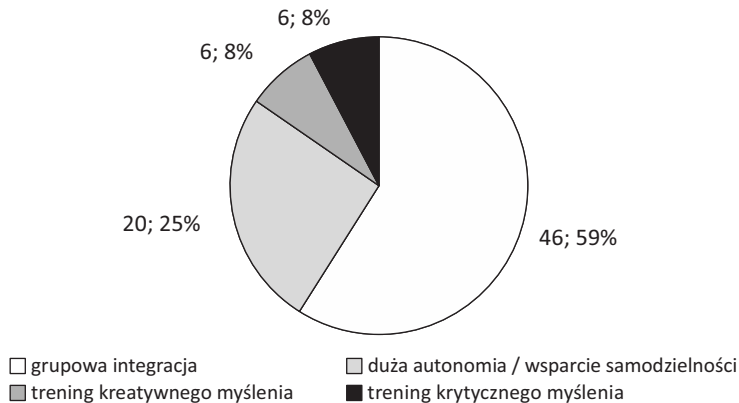


Rysunek 4: Poziom zaangażowania studentów podczas tworzenia scenariusza ER, podczas jego prezentowania oraz podczas rozgrywania scenariuszy ER kolegów/koleżanek z grupy

Źródło: badania własne.

8.4. Zalety projektowania własnego scenariusza ER

Największą zaletą projektowania własnego scenariusza ER była dla 59% ankietowanych grupowa integracja. W dalszej kolejności studenci docenili autonomię i samodzielność (25%), a także trening kreatywnego myślenia (8%) oraz trening myślenia krytycznego (8%).

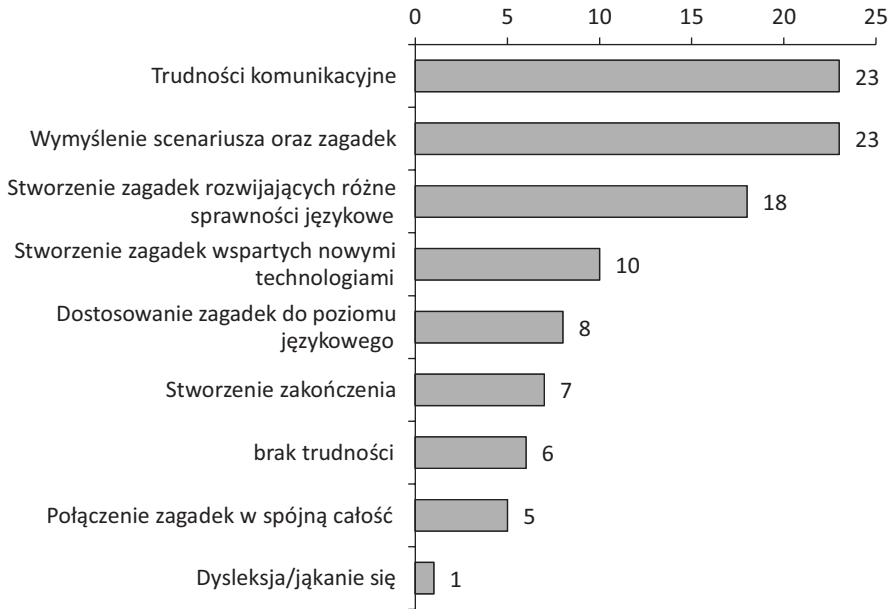


Rysunek 5: Zalety projektowania własnego scenariusza ER

Źródło: badania własne.

8.5. Trudności w projektowaniu własnego scenariusza ER

Najwięcej ankietowanych (43%) wskazywało jako trudność w projektowaniu scenariusza ER problemy komunikacyjne z innymi członkami zespołu. Taka sama liczba osób przyznała, że trudnością było wymyślenie tematyki scenariusza ER oraz poszczególnych zagadek. 18 ankietowanych (33%) zmagają się ze stworzeniem takich zagadek, które rozwijałyby różne sprawności językowe. Dla 10 osób (19%) problemem było opracowanie zagadek wspartych nowymi technologiami, natomiast dla 8 osób (15%) problematyczne było dostosowanie poziomu trudności zagadek pod konkretny poziom językowy grupy docelowej. 7 osób (13%) uznało za trudność przygotowanie zakończenia oraz zaplanowania nagrody dla uczestników. Tylko 6 uczestników nie doznało żadnych trudności na tym etapie pracy. 5 innych (9%) miało problem z połączeniem zagadek w spójną całość, a jedna osoba odczuwała dyskomfort ze względu na dysleksję i problemy z jękaniem się.

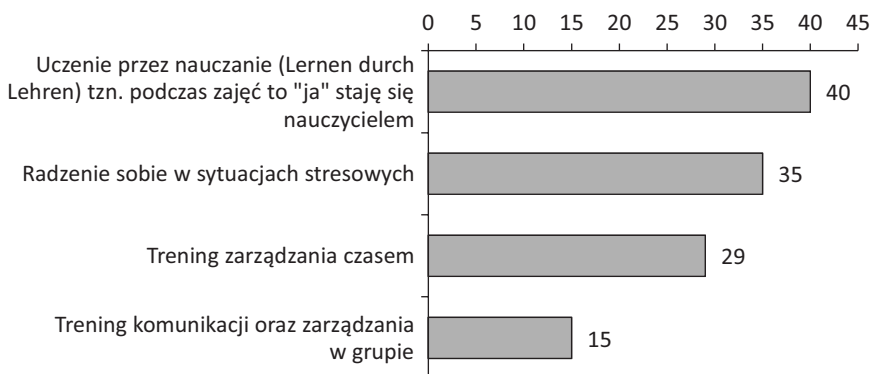


Rysunek 6: Trudności w projektowaniu własnego scenariusza ER

Źródło: badania własne.

8.6. Zalety rozgrywania własnego scenariusza ER

Największą zaletą rozgrywania własnego scenariusza ER na uczelni wyższej było dla 74% studentów wcielenie się w rolę nauczyciela. Taka metoda prowadzenia zajęć, w której to rolę nauczyciela przejmują uczniowie nazywa się *uczeniem przez nauczanie* (Lernen durch Lehren). Ankietowani wskazali też



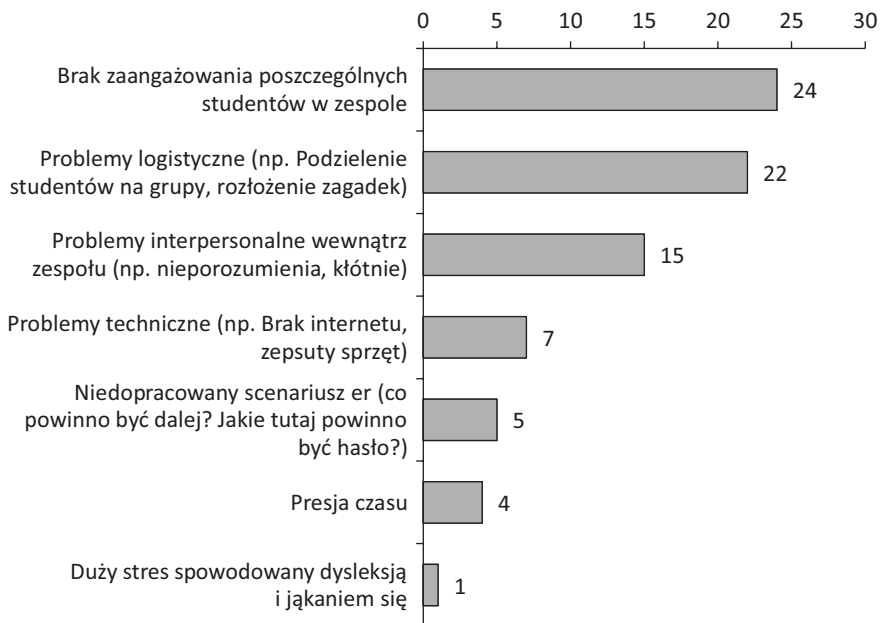
Rysunek 7: Zalety rozgrywania własnego scenariusza ER

Źródło: badania własne.

jako zaletę trening radzenia sobie ze stresem (65%), trening zarządzania czasem (54%) oraz trening komunikacji i zarządzania w grupie (28%).

8.7. Trudności w rozgrywaniu własnego scenariusza ER

Największa liczba ankietowanych (44%) uznała brak zaangażowania innych studentów z zespołu za trudność. Wymienili oni także problemy logistyczne (np. podzielenie studentów na grupy, rozłożenie zagadek w sali), interpersonalne wewnątrz zespołu (np. kłótnie, nieporozumienia), techniczne (np. brak internetu, zepsuty sprzęt), mieli także poczucie niedopracowania swojego scenariusza ER, odczuwali presję czasu oraz duży stres spowodowany dysleksją oraz jękaniami się.



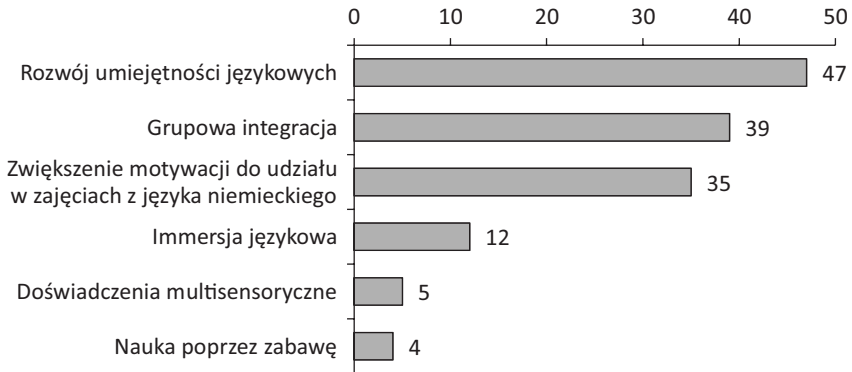
Rysunek 8: Trudności w rozgrywaniu własnego scenariusza ER

Źródło: badania własne.

8.8. Zalety rozgrywania scenariuszy ER innych studentów

Pomimo łatwego poziomu językowego scenariuszy, najczęściej ankietowanych (87%) wskazało jako zaletę rozwój umiejętności językowych (np. przyrost nowego słownictwa). W dalszej kolejności studenci docenili możliwość grupo-

wej integracji (72%) oraz zwiększenie motywacji do udziału w zajęciach z języka niemieckiego (65%). Wartością dodaną były również immersja językowa (22%), nowe doświadczenia multisensoryczne (9%), oraz nauka poprzez zabawę (7%).

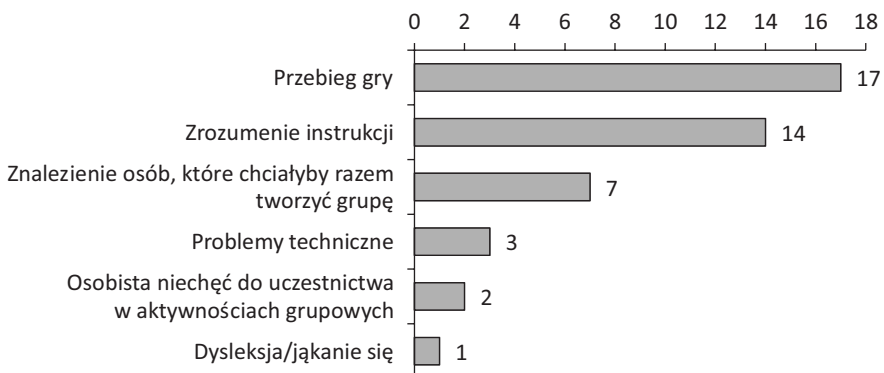


Rysunek 9: Zalety rozgrywania scenariuszy ER innych studentów

Źródło: badania własne.

8.9. Trudności w rozgrywaniu scenariuszy ER innych studentów

Ankietowani wymienili kilka trudności w rozgrywaniu scenariuszy ER koleżanek/kolegów z grupy. W pierwszej kolejności problem stanowił sam przebieg gry (brak miejsca przy stolikach z zagadkami, chaos, nieczytelne instrukcje), następnie zrozumienie instrukcji, znalezienie osób, które chciałyby tworzyć grupę, problemy techniczne, osobista niechęć do uczestnictwa w aktywno-



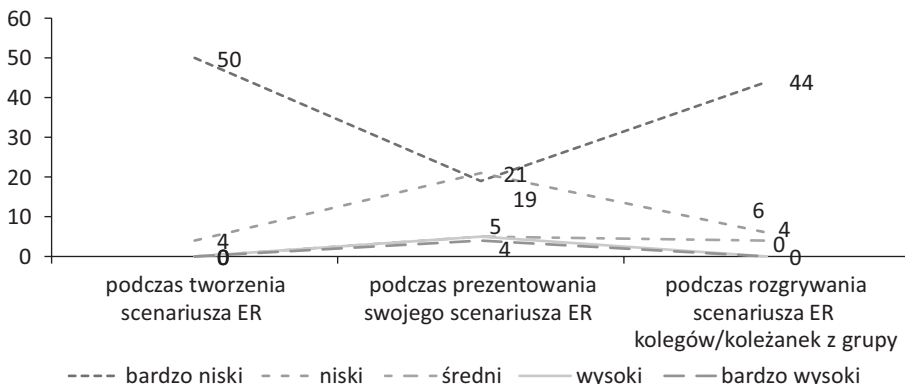
Rysunek 10: Trudności w rozgrywaniu scenariuszy ER innych studentów

Źródło: badania własne.

ściach grupowych, a także dysleksja oraz jąkanie się utrudniające współpracę oraz komunikację w grupie.

8.10. Lęk językowy związany z mówieniem podczas realizacji projektu

Językiem komunikacji w każdej z trzech faz projektu był język niemiecki. Bardzo niski poziom lęku językowego dotyczył większości studentów (93%) w fazie tworzenia scenariusza ER, kiedy to rozmawiali między sobą w języku niemieckim w małych grupach. W momencie wystąpienia publicznego – prezentacji swojego scenariusza ER u największej liczby studentów (39%) lęk językowy był niski. Kilkoro odczuwało w tej fazie lęk średni (9%), lęk wysoki (9%), a także bardzo wysoki (7%). Podczas rozgrywania scenariuszy ER kolegów/koleżanek z grupy ponownie lęk był bardzo niski (81%).



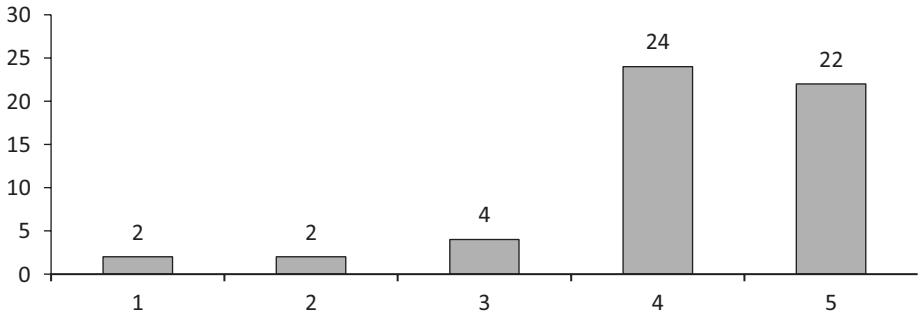
Rysunek 11: Poziom lęku językowego związanego z mówieniem podczas tworzenia scenariusza ER, podczas jego prezentowania oraz podczas rozgrywania scenariuszy ER innych studentów

Źródło: badania własne.

Studenci argumentowali bardzo niski poziom lęku językowego w fazie projektowania oraz rozgrywania scenariuszy ER innych studentów pracą w małych zespołach, poczuciem swobody wypowiedzi, możliwością popełniania błędów językowych. Lęk językowy wzrastał w fazie prezentacji z powodu stresu wynikającego z wystąpienia publicznego, obawą przed popełnieniem błędów językowych na forum, ośmieszeniem oraz wysokim poziomem stresu spowodowanym dysleksją oraz jąkaniem się.

8.11. Chęć rozgrywania ER na zajęciach akademickich

Zapytano też studentów, czy byliby zainteresowani rozgrywaniem scenariusza ER na innych zajęciach akademickich. Okazało się, że są chętni kontynuować tę formę aktywności. Tylko pojedyncze wypowiedzi wskazują na brak takiej chęci.

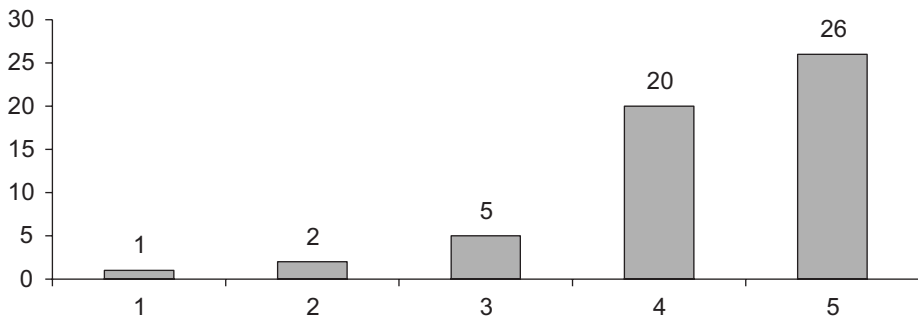


Rysunek 12: Chęć rozgrywania scenariuszy ER na innych zajęciach akademickich

Źródło: badania własne.

8.12. Chęć wykorzystywania ER w ewentualnej karierze nauczycielskiej

Funkcją tego pytania było uzyskanie informacji, czy studenci 3. roku I stopnia germanistyki byliby chętni wykorzystywać ER podczas prowadzenia własnych zajęć językowych. Większość ankietowanych odpowiedziała na to pytanie twierdząco.



Rysunek 13: Chęć rozgrywania scenariuszy ER w ewentualnej karierze nauczycielskiej

Źródło: badania własne.

9. Dyskusja wyników badań własnych

Wyniki badania ankietowego pozwalają stwierdzić, że pomimo dużej popularności ER w Polsce, szczególnie wśród młodzieży, aż 83% ankietowanych miało styczność z ER po raz pierwszy na zajęciach z języka niemieckiego. Prowadzi to do konkluzji, że aktywność ta może być dla studentów wciąż nowa i zaskakująca. Większość respondentów (65%) oceniła wykorzystanie ER na zajęciach z języka obcego na ocenę bardzo dobrą. Może to być wynikiem kilku czynników: angażującej i interaktywnej formy nauki, wzmocnienia komunikacji w języku obcym, zwiększenia motywacji do nauki, wyrażania własnej kreatywności (m. in. podczas tworzenia autorskiego scenariusza ER), pozytywnej integracji w grupie, a także nowatorskiego podejścia. Warto jednak podkreślić, że ostateczna ocena efektywności escape roomów w nauczaniu zależy od wielu faktorów, w tym od umiejętności nauczyciela, dostosowania scenariusza do celów edukacyjnych, a także indywidualnych preferencji i stylu nauki studentów. Ponadto pozytywne oceny mogą wynikać z entuzjazmu wynikającego z nowości i nietypowości tej metody.

Największy poziom zaangażowania studentów uwidaczniał się podczas samego tworzenia scenariusza ER, bowiem 52% ankietowanych określiło go jako bardzo wysoki lub wysoki (41%). Wyniki te wskazują na to, że sam proces projektowania jest silnie motywujący i angażujący, ponieważ daje możliwość wyrażenia kreatywności, autonomii w podejmowaniu decyzji oraz zaangażowania w proces twórczy. Utrzymanie podobnego poziomu zaangażowania podczas prezentowania swojego scenariusza ER oraz podczas rozgrywania scenariuszy koleżanek/kolegów, może wynikać z ich poczucia odpowiedzialności za własną pracę, chęci pokazania jej innym oraz z zainteresowania rezultatami pracy innych studentów. Wyniki wskazują więc na potencjalną skuteczność metody ER jako narzędzia aktywizującego. Studenci, biorąc aktywny udział w procesie nauki, mogą bowiem lepiej przyswajać materiał, a także rozwijać umiejętności społeczne i kreatywne.

W dalszej części badania ankietowego zostały wymienione liczne zalety, ale też trudności towarzyszące realizacji każdej z trzech faz projektu. I tak projektowanie scenariusza ER wymaga współpracy i komunikacji w zespole, co pozytywnie sprzyja integracji studenckiej. Studenci doceniają autonomię i samodzielność, co sugeruje, że proces projektowania scenariusza ER daje im przestrzeń do własnych decyzji i twórczej realizacji pomysłów. Uczestnictwo w projektowaniu scenariusza ER, poprzez wymyślanie unikatowych zagadek i sytuacji, pomaga im rozwijać umiejętności kreatywnego myślenia. Natomiast konieczność dostosowywania scenariusza pod kątem poziomu trudności wspiera rozwój myślenia krytycznego.

Jako wadę studenci wymienili trudności w komunikacji w zespole, które mogą wynikać z różnic w interpretacji pomysłów, braku jasności w przekazywaniu informacji lub problemów z organizacją pracy grupowej. Trudność stanowi także wymyślanie tematyki scenariusza ER oraz zagadek, czego przyczyną może być nie tylko brak pomysłów, ale także wyzwanie związane z dostosowaniem zadań do kontekstu językowego i edukacyjnego. Dla niektórych studentów problemem jest także tworzenie zagadek wspartych nowymi technologiami, co może wynikać z ograniczonej znajomości danego narzędzia lub braku wprawy w implementowaniu nowoczesnych rozwiązań. Dlatego tak ważne jest przed przystąpieniem studentów do pracy projektowej przedstawienie przez wykładowcę wybranych narzędzi cyfrowych oraz możliwość ich praktycznego wykorzystania. Jak wykazało badanie, studenci ze specyficznymi trudnościami w nauce (np. dysleksją) oraz zaburzeniami płynności mowy (np. jąkaniem) mogą w procesie projektowania ER stawiać czoła dodatkowym wyzwaniom. Wymaga to zrozumienia i wsparcia ze strony zespołu oraz nauczyciela.

Za największą zaletę prezentowania własnego scenariusza ER studenci uznali możliwość wcielenia się w rolę nauczyciela (niem. Lernen durch Lehren). Takie rozwiązanie prowadzi do głębszego zrozumienia materiału oraz do poznania tematu z różnych perspektyw, co może być dla studentów i motywujące, i edukacyjne. Fakt, że wskazali trening radzenia sobie ze stresem jako zaletę, sugeruje, że w procesie rozgrywania scenariusza ER pojawia się wiele sytuacji stresujących, podobnych do tych, które bywają udziałem nauczyciela. Umiejętność radzenia sobie ze stresem jest istotna w kontekście prowadzenia lekcji i działań edukacyjnych, podobnie jak umiejętność zarządzania czasem. Wcielając się w rolę nauczyciela, niektórzy studenci doświadczali też zwiększonej motywacji do nauki. Motywacja ta mogła wynikać z poczucia odpowiedzialności za przekazanie wiedzy innym oraz satysfakcji z tego, jak inni uczestnicy reagowali na ich autorskie scenariusze ER.

Ankietowali wskazali, że największą trudnością w fazie prezentacji własnego scenariusza ER był brak zaangażowania innych studentów z zespołu. W dalszej kolejności wskazywali na problemy logistyczne, interpersonalne oraz techniczne. Prezentacja scenariusza ER jest również wyzwaniem dla studentów z trudnościami w nauce oraz zaburzeniami w płynności mowy. Należy zauważyć, że wszystkie wymienione powyżej trudności są często wynikiem braku skutecznej komunikacji, współpracy oraz nieumiejętnego zarządzania projektem. Istotne jest więc, aby wykładowca, w miarę możliwości, wspierał poszczególne zespoły, pomagał w eliminowaniu problemów logistycznych i technicznych oraz promował dobrą komunikację interpersonalną.

Następne pytanie dotyczyło zalet oraz trudności, których studenci doświadczyli podczas rozgrywania scenariuszy ER kolegów/koleżanek. Okazuje

się, że pomimo niskiego poziomu językowego scenariuszy, uczestnicy dostrzegli rozwój umiejętności językowych, zwłaszcza związanych z przyrostem nowego słownictwa. Za wartość dodaną uznano również możliwość grupowej integracji, co implikuje, że metoda ER może sprzyjać budowaniu więzi w grupie, miłej atmosferze w klasie oraz współpracy. Studenci doceniają również immersję językową, odkrywanie nowych doświadczeń multisensorycznych oraz naukę poprzez zabawę. Świadczy to o tym, że postrzegają metodę ER jako przyjemną oraz angażującą różne zmysły, co może pozytywnie wpływać na ich zaangażowanie i chęć uczestnictwa w zajęciach.

Czynnikami wpływającymi na trudność rozgrywania scenariuszy ER przygotowanych przez kolegów/koleżanki są problemy z przebiegiem gry (np. brak miejsca przy stolikach z zagadkami, nieczytelne instrukcje), ze zrozumieniem instrukcji, a także dobór uczestników do grupy, osobista niechęć do uczestnictwa w tego typu zabawie, trudności w nauce czy zaburzenia płynności mowy (np. jąkanie się). Konsekwencją tych trudności może się okazać obniżona satysfakcja z gry, mniejsza efektywność edukacyjna (uczestnicy mogą tracić czas na rozwiązywanie problemów organizacyjnych zamiast skupić się na celach dydaktycznych), frustracja, a w najgorszym przypadku rezygnacja z udziału w ER. Aby poprawić efektywność i zadowolenie z rozgrywek, istotne jest skupienie się studentów na precyzyjnym przygotowaniu scenariusza, dostosowaniu go do różnych umiejętności uczestników, na jasnych instrukcjach oraz stworzeniu przyjaznej i wspierającej atmosfery.

Dokonano też próby oszacowania lęku językowego związanego z mówieniem w poszczególnych fazach. Bardzo niski poziom lęku językowego (93%) podczas tworzenia scenariusza ER w małych grupach sugeruje, że studenci czują się komfortowo i swobodnie, komunikując się w języku niemieckim w zamkniętym, intymnym środowisku. Być może jest to spowodowane większym zaufaniem do kolegów z własnej grupy oraz poczuciem bezpieczeństwa w małym gronie. Wzrost poziomu lęku językowego podczas prezentacji scenariusza ER (39%) może wynikać z faktu, że uczestnicy przechodzą z pracy w małych zespołach do publicznej prezentacji, która może budzić większe emocje, zwłaszcza jeśli studenci obawiają się oceny i opinii innych. Wzrost lęku sugeruje potrzebę dodatkowego wsparcia dla studentów w kwestiach publicznego wystąpienia. Natomiast fakt, że podczas rozgrywania scenariuszy kolegów/koleżanek poziom lęku był niski (81%), świadczy o tym, że uczestnicy czują się bardziej pewni siebie i komfortowo, gdy są uczestnikami zabawy, a nie wtedy, kiedy występują publicznie.

Jeżeli chodzi o chęć rozgrywania ER na innych zajęciach akademickich, to większość studentów wykazuje wysoki poziom chęci kontynuowania tej metody. Warto więc rozważyć jej uwzględnienie w projektowaniu uniwersyteckich zajęć językowych, gdyż taka forma przeprowadzenia zajęć może być

nie tylko wartościowa, ale także angażująca. Nie bez znaczenia jest również fakt, że większość studentów wyraża pozytywne nastawienie do wykorzystania metody ER w ewentualnej pracy nauczycielskiej. Oznacza to, widzą potencjał tej metody w pracy z uczniami oraz są gotowi do eksperymentowania z nowoczesnymi metodami nauczania.

10. Podsumowanie

Projekt „Mój językowy escape room” okazał się dla studentów angażującym i ciekawym doświadczeniem. W jego wyniku powstało 13 autorskich scenariuszy ER przeznaczonych na zajęcia z języka niemieckiego na I oraz II etapie edukacyjnym. Studenci wymienili zalety poszczególnych faz projektu, wskazali także trudności, które im towarzyszyły podczas ich realizacji. Ta wiedza jest niezwykle pomocna w konstruowaniu kolejnych projektów. O ile niektóre trudności wykraczały poza kontrolę wykładowcy (np. konflikty w grupie czy problemy techniczne w sali), to w wielu przypadkach mógłby on pomóc w większym zakresie (np. oferując konsultacje poświęcone scenariuszom ER). Respondenci wyrazili chęć dalszych rozgrywek ER na zajęciach akademickich, a także rozważają wprowadzenie ER w swojej karierze nauczycielskiej, co świadczy o tym, że doceniają alternatywne formy aktywizujące i chcą pracować w sposób innowacyjny.

Biorąc pod uwagę większość pozytywnych ocen studentów na temat metody ER, należałoby rozważyć wprowadzenie jej do repertuaru technik dydaktycznych na uczelni wyższej – nie tylko podczas zajęć językowych, lecz także jako element programu kształcenia nauczycieli (wraz z przygotowaniem teoretyczno-praktycznym dotyczącym specyfiki ER oraz przeglądem analogowych oraz digitalnych gier i zabaw). Takie działanie mogłoby zwiększyć innowacyjność w szkoleniu przyszłych pokoleń nauczycieli, a w dalszej perspektywie, dzięki zdobytej przez nich wiedzy, wzbogacić zajęcia językowe w szkołach. Wymaga to jednak prowadzenia dalszych badań empirycznych nad metodologią ER na zajęciach językowych na uczelniach wyższych.

Bibliografia

- Abt C. C. (1970), *Serious Games*. Nowy York: Viking Press.
- Bradford C., Brown V., El Houari M., Takis J., Weber J., Buendgens-Kosten J. (2019), *English Escape! Using breakout games in the intermediate to advanced EFL classroom*. „Ludic Language Pedagogy”, nr 3, s. 1–20.

- Borowska, B., Panfil, V. (2001), *Metody aktywizujące w edukacji biologicznej, chemicznej i ekologicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo TEKST, s. 7.
- Christopoulos A., Mystakidis S., Cachafeiro E., Laakso M.-J. (2022), *Escaping the Cell: Virtual Reality Escape Rooms in Biology Education*. „Behaviour & Information Technology”, s. 1–18.
- Gawlik-Kobylińska M., Walkowiak W., Maciejewski P. (2020), *Improvement of a Sustainable World Through the Application of Innovative Didactic Tools in Green Chemistry Teaching: A Review*. „Journal of Chemical Education”, nr 97 (4), s. 916–924.
- Gómez López, A. (2019), *The use of escape rooms to teach and learn English at university*, (w:) PérezAldegue, S., Akombo, D. (red.), *Research, technology and best practices in Education*. Eindhoven, NL: Adaya Press, s. 94–102.
- Grochowska W., Krenc A., Przybysz M. (2019), *Polonistyczny Escape Room dla klas 4–6*. Kraków: Wydawnictwo WIR Aleksander Jaglarz.
- Janczak D. (2019), *Escape room na lekcji*. „W cyfrowej szkole”, nr 1/2019, s. 13–15.
- Jaroszewska A. (2008), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście interkulturowości*, (w:) Surdyk A., Szeja, J. Z. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, „Homo Communicativus”, nr 2 (4), s. 157–166.
- Każmierczak, P. (2021), *Eduroom na lekcji języka polskiego jako obcego – wirtualny pokój zagadek*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28, s. 365–377.
- Krzemińska J. (2020), *Literacki pokój zagadek*. „Polonistyka”, nr 6, s. 32–34.
- López-Pernas S., Gordillo A., Barra, E., Quemada J. (2019), *Examining the use of an educational escape room for teaching programming in a higher education setting*. „IEEE Access”, nr 7, s. 31723–31737.
- Łagowska, K. (2022), *Escape room na lekcji języka obcego*. „Neofilolog”, nr 59/2, s. 58–75.
- Łobocki M. (2011), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marszałek, A. (2004), *Metody aktywizujące w kształceniu*, [w:] Pilch, T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 210.
- Mijał M., Cieśla M., Gromadzka M. (2020), *Escape room as an adult education tool*. „Homo Ludens”, nr 1(13), s. 165–178.
- Peć B. A. (2021), *Otwarte formy uczenia się i nauczania języków obcych*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Rosillo N., Montes N. (2021), *Escape Room Dual Mode Approach to Teach Maths during the COVID-19 Era*. „Mathematics”, nr 9, 2602, s. 1–21.
- Sambeth K., Hennig B. (2022), *EduBreakouts im Lateinunterricht*. Hamburg: Scolix.
- Siek-Piskozub T. (1994), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stasiak A. (2016), *Escape rooms – nowa oferta sektora rekreacji w Polsce*. „Turyzm”, nr 26, s. 3–49.
- Surdyk A. (2011), *Ludological Research Traditions in the Institute of Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University in Poznań*, (w:) Pfeiffer W. C., Badstübner-Kizik

- C. (red.), *Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Frankfurt/Main: Peter Lang, s. 275–286.
- Watermeier D., Salzameda B. (2019), *Escaping boredom in first semester general chemistry*. „Journal of Chemical Education“, nr 96 (5), s. 961–964.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Received: 30.09.2023

Revised: 11.03.2024

Joanna Olechno-Wasiluk

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-7500-5151>

joanna.olechno-wasiluk@uwm.edu.pl

Wykorzystanie audiodeskrypcji w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach filologicznych

The use of audio description in teaching Russian on university degree programmes

The article focuses on the possibilities of using audio description as a teaching aid in teaching Russian on university degree programmes. The author proposes a set of exercises for practical learning of Russian using the animated series *Masha and the Bear*. The structure of the proposed exercises includes several stages of student activities (including observation, language exercises, text editing, recording of a ready-made audio description), which makes it possible to adapt them to different levels of language proficiency of the learners.

The proposed exercises do not focus only on verbal description itself, but also force the student to engage in in-depth analysis and reflection that requires reading the scene in a broader context, e.g. using the cultural background that can be seen while watching the series. Audio description is an attractive teaching aid, a tool that allows the simultaneous use of authentic material, such as the animation *Masha and the Bear*, and new technologies, including: applications for recording ready-made audio descriptions.

Keywords: audio description, foreign language teaching, teaching Russian, teaching a foreign language at university, new technologies

Słowa kluczowe: audiodeskrypcja, nauczanie języków obcych, nauczanie języka rosyjskiego na studiach filologicznych, nowe technologie



„Audiodeskrypcja to werbalny, dźwiękowy opis obrazu i treści wizualnych zawartych w audycji audiowizualnej, przeznaczony dla osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu wzroku, umieszczony w audycji lub rozpowszechniany równocześnie z audycją” – taką definicję audiodeskrypcji podaje Ustawa o radiofonii i telewizji z dnia 25 marca 2011 roku¹.

Za formalny początek audiodeskrypcji (dalej: AD) uznaje się rok 1981, kiedy w Teatrze Arena Stage w Waszyngtonie odbyło się pierwsze przedstawienie z opisem dla niewidomych (Chmiel, Mazur, 2014:32). Pierwsze europejskie standardy tej techniki opracowano w Wielkiej Brytanii, a na gruncie polskim standardy tworzenia AD zostały wypracowane w 2010 przez założycieli Fundacji Audiodeskrypcja – Barbarę Szymańską i Tomasza Strzymińskiego (Chmiel, Mazur, 2014: 33).

Na gruncie rosyjskim audiodeskrypcja występuje obecnie najczęściej pod nazwą tyflokomentarz (ros. тифлокомментарий), wcześniej był to tyfloprzekład (ros. тифлоперевод). W języku polskim do czasu upowszechnienia się terminu audiodeskrypcja funkcjonowało określenie tyflobilimy (Mocarz-Kleindienst, 2020: 129).

AD jest nazywana również opisem wideo lub opisową narracją². Tworzy się ją, by umożliwić osobom z dysfunkcją wzroku jak najpełniejszy, samodzielny i satysfakcjonujący odbiór dzieła wizualnego/audiowizualnego. Osiąga się to, gdy osoby niewidome i niedowidzące otrzymują przemyślany, zrozumiały, odpowiadający ich kompetencjom poznawczym, atrakcyjny i poprawny językowo opis treści wizualnych, składających się na dzieło sztuki, obiekt architektury, na daną przestrzeń³.

Chmiel i Mazur, autorki pierwszej polskiej monografii naukowej na temat audiodeskrypcji, rozumieją ją jako dodatkową ścieżkę dźwiękową zawierającą opis informacji wizualnych, komentarz wpleciony w ścieżkę dźwiękową, wykorzystujący pauzy w dialogach, aby opisać to, co dzieje się na ekranie, a także postaci, miejsca, mimikę twarzy, język ciała, kostiumy i rekwizyty (Chmiel, Mazur, 2014: 33). Gajek i Szarkowska podkreślają, że audiodeskrypcja to jeden z najprężniej rozwijających się rodzajów przekładu audiowizualnego (Gajek, Szarkowska, 2013: 107).

Materiały audiowizualne są coraz częściej podstawowymi tekstami kultury odbieranymi przez dzieci i młodzież, dlatego nauczyciele języków obcych wykorzystują je jako treści dydaktyczne i szukają takich technik pracy z nimi, by podnosiły efektywność oraz atrakcyjność zajęć. Pomocne okazuje

¹ Ustawa z 25 marca 2011 roku o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2011, nr 85, poz. 459, s. 6.

² <https://pl.wikipedia.org/wiki/Audiodeskrypcja>

³ <https://kulturabezbarier.org/wp-content/uploads/2019/12/Audiodeskrypcja-zasady-tworzenia.pdf>

się tu zastosowanie audiodeskrpcji – tworzenie dodatkowej ścieżki dźwiękowej, np. do serialu, jako środka dydaktycznego sprzyjającego praktykowaniu umiejętności pisania, mówienia, czytania i rozumienia ze słuchu oraz kształtowaniu kompetencji kulturowych.

1. Zasady tworzenia audiodeskrpcji (na przykładzie filmu *Masza i Niedźwiedź*)

Atrakcyjnym materiałem audiowizualnym, który można wykorzystać na zajęciach z języka rosyjskiego jest serial animowany *Masza i Niedźwiedź* – przepełniony elementami kultury rosyjskiej. Są to, m.in.: rosyjski strój ludowy Maszy, rosyjskie instrumenty ludowe, święta i obyczaje pojawiające się w bajce itd.⁴. Jak podkreśla Jankowska, dla pełnego przekazania treści filmu i intencji jego twórców sam opis tego, co widać na ekranie, jest zwykle niewystarczający. Ważna jest znajomość języka filmu, stanowiącego o kolejności kadrów i sposobie ich łączenia. Audiodeskrpcja odczytuje ten język i jego znaki, zaś ich sens zapisuje w tekście audiodeskrpcji:

Obrazy – tak samo jak teksty drukowane – są wytworem określonej kultury i określonych czasów. Audiodeskrpcja pełni (!) niejako rolę interpretatora kodów kulturowych. Interpretatora, który stosując odpowiednie strategie, ułatwia, czy nawet umożliwia zrozumienie tekstu wytworzonego w innej kulturze i w innym czasie”

(Jankowska 2016: 144–145)

Dostępne są liczne opracowania dotyczące zasad tworzenia AD. W niniejszym artykule powołamy się na te, które w 2012 roku przygotowali Kuentler, Butkiewicz i Więckowski na potrzeby Fundacji Kultura bez Barier⁵. Przed rozpoczęciem pracy z wykorzystaniem audiodeskrpcji należy te zasady bardzo dokładnie przedstawić studentom i odnieść je do serialu *Masza i Niedźwiedź*, do którego będą oni tworzyć opisową narrację.

1. Przed napisaniem tekstu audiodeskrpcji powinno się kilkakrotnie obejrzeć odcinek animacji, do którego będzie on tworzony (warto wyłączyć obraz).
2. Opisujemy to, co widać. Odpowiadamy na pytania: kto?, co?, jak?, gdzie?, kiedy? Najczęściej unikamy konstrukcji odpowiadających na pytanie: po co?, chyba że jest to niezbędne, by uniknąć niezrozumienia.

⁴ Szerzej na ten temat pisze Olechno-Wasiluk (2019).

⁵ <https://kulturabezbarier.org/wp-content/uploads/2019/12/Audiodeskrpcja-zasady-tworzenia.pdf>

Staramy się jak najbardziej przybliżyć użyty w serialu i wyrażony w treści wizualnej kod kultury.

3. Opisujemy w myśl zasady: od ogółu do szczegółu. Najpierw zwięzły opis ogólny, zawierający wszystko, co najważniejsze w danej scenie serialu, następnie opis szczegółów, uszeregowany według ważności informacji. W serialu *Masza i Niedźwiedź* jest mało dialogów, dlatego możliwe jest opisanie szczegółów sceny i jej tła, które jest bardzo bogate i różnorodne. Należy przestrzegać zasady – najpierw opisujemy pierwszy plan, następnie drugi i kolejne. Obraz tworzymy stopniowo.
4. Audiodeskrypcja powinna mieścić się między wypowiedziami bohaterów utworu audiowizualnego, nie powinna zagłuszać żadnych ważnych dźwięków filmu. Nie należy wykorzystywać do audiodeskrypcji każdej przerwy w oryginalnej narracji serialu. Dajemy widzom możliwość wysłuchania, np. muzyki, która jest w przypadku wybranego przez nas serialu bardzo wesoła i wprawia odbiorcę w pozytywny nastrój.
5. Opisujemy tak, by pobudzić wyobraźnię. Wybieramy najtrafniejsze słowa bogate w znaczenia. Dobieramy odpowiednie synonimy – takie, które najcelniej oddają istotę opisu. Szukamy porównań, epitetów, metafor. Określając kolory unikamy nazw rzadkich (np. ametystowy). Rezygnujemy w opisie z czasownika „widać”, który przerywa narrację i burzy iluzję.
6. Staramy się zachować obiektywizm opisu – bez wartościowania, komentowania. Opisując wygląd zewnętrzny, nie odnosimy się do własnych ocen i opinii. Bajka *Masza i Niedźwiedź* jest adresowana głównie do dzieci, dlatego audiodeskrypcja powinna uwzględniać ich potrzeby i ich możliwości poznawcze.
7. Nie powielamy informacji zawartych w dialogach i niewerbalnych dźwiękach. Ton głosu czy intonacja często wyrażają już emocje i intencje bohaterów.
8. Przygotowując audiodeskrypcję dokonujemy selekcji informacji zawartych w danej scenie serialu. Najczęściej opisujemy: czynności wykonywane przez bohaterów, ich wygląd, przybliżony wiek, strój, mimikę, gesty (w serialu *Masza i Niedźwiedź* miś porozumiewa się z dziewczynką niemalże wyłącznie przy pomocy gestów i mimiki – nie został on obdarzony darem mowy), sposób zachowania, miejsce akcji, czas akcji, przedmioty składające się na scenografię (w wybranej przez nas animacji często są to przedmioty stereotypowo związane z rosyjskością, np. walonki, czapka uszanka, kokosznik). Takie właśnie obiekty obecne w obrazie najczęściej podlegają intersemiotycznemu opisowi na potrzeby osób niewidomych i niedowidzących.

9. Ten lakoniczny i zwięzły w swojej treści przekład obrazu w słowa na potrzeby osób z dysfunkcją narządu wzroku jest w rzeczywistości rezultatem wielogodzinnej żmudnej pracy audiodeskryptora. Dlatego warto podzielić studentów na grupy, a pracę rozłożyć na etapy. Po napisaniu tekstu AD jego autorzy powinni wymienić się swoimi opiniami i krytycznie się z nimi zapoznać.
10. Do nagrania audiodeskrypcji wybieramy osobę, która ma wyraźny głos. Jednak w ramach ćwiczeń każdy ze studentów powinien nagrać i posłuchać siebie. AD zapisujemy w możliwie najprostszy sposób. Unikamy złożonych konstrukcji składniowych, wykorzystujemy zdania proste i równoważniki. Tekst audiodeskrypcji powinien być w czasie teraźniejszym.

Zajęcia z wykorzystaniem AD wymagają od prowadzącego dokładnego zaplanowania poszczególnych ich etapów: zapoznania studentów z zasadami tworzenia opisów, wprowadzenia właściwej leksyki, odpowiednich ćwiczeń gramatycznych, a także przemyślenia końcowej fazy przygotowania audiodeskrypcji, jaką jest nagranie gotowego skryptu.

W niniejszej publikacji autorka podaje przykłady dobrej praktyki zastosowania audiodeskrypcji w dydaktyce językowej. Struktura proponowanych ćwiczeń obejmuje kilka etapów działań studenta, m.in. obserwację, ćwiczenia językowe, redakcję tekstu, nagranie gotowej AD, co daje możliwość dostosowania zadań do różnych poziomów zaawansowania językowego uczących się, od podstawowego do biegłego według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003).

2. *Masza i Niedźwiedź* – propozycja ćwiczeń dydaktycznych

Przedstawione ćwiczenia nie skupiają się wyłącznie na samym opisie słownym, ale też zmuszają studenta do pogłębionej analizy i refleksji wymagającej odczytania sceny w szerszym kontekście, np. z wykorzystaniem tła kulturowego, które można obserwować, oglądając serial. Animacja *Masza i Niedźwiedź* jest przepełniona elementami kultury rosyjskiej przekazywanymi odbiorcy „przy okazji” narracji – zadaniem studentów jest opisanie tego, czego nie widzi osoba niewidoma bądź niedowidząca, a co jest istotne w odbiorze bajki. W ten sposób proponowane ćwiczenia rozwijają nie tylko kompetencję językową, lecz także interkulturową.

2.1. Ćwiczenia wprowadzające (tzw. obserwacja)

Na pierwszym etapie tworzenia audiodeskrypcji proponujemy studentom pracę z tekstem pisanym dotyczącym serialu *Masha i Niedźwiedź*. Dzięki temu będą oni mogli zidentyfikować głównych bohaterów występujących w animacji. Mogą to być teksty zamieszczone na stronach internetowych, np. artykuł, pt. *Masha u Медведь*⁶, gdzie znajduje się opis głównych postaci ze wskazaniem ich najbardziej typowych cech, takich jak kolor włosów, wiek, płeć, kształt twarzy, znaki szczególne itd.

Propozycja ćwiczeń:

1. Прочитайте текст и опишите внешность Маши и Медведя. Ответьте на вопросы:
 - A) Как одета Маша? Какого цвета её любимая одежда?
 - B) Как выглядит Медведь? Какой у него рост?
2. Прочитайте текст и выполните задание. Правда или фальшь?
 - A) У Маши светлые волосы. П/Ф
 - B) У девушки красное платье. П/Ф
3. Прочитайте текст и выберите предложение, соответствующее тексту:
 - 1) На каких инструментах умеет играть Медведь?
 - A) на тромбоне, на гитаре, на рояле
 - B) на скрипке, на флейте, на барабанах
 - 2) Как выглядит Медведь?
 - A) Он бурого окраса со светлым животом и мордой. Глаза карие.
 - B) Он бурого окраса со светлым животом и мордой. Глаза синие.
 - 3) Чем в прошлом занимался Медведь?
 - A) Он бездельничал, много спал, никогда не работал.
 - B) Он работал цирковым медведем.

2.2. Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne

Ćwiczenia językowe pojawiają się już na etapie obserwacji, jednak dla utrwalenia słownictwa należy zaproponować dodatkowe. Jednym z pierwszych może być praca z leksyką opisującą wygląd zewnętrzny postaci, ich wiek, ubiór, kolorystykę oraz opis pomieszczeń i otoczenia. W tego typu zadaniach łatwo będzie zachować główną zasadę audiodeskrypcji – opis powinien być wolny od interpretacji i subiektywnej opinii audiodeskrypcyjisty. Na tym etapie student utrwała słownictwo, ćwiczy konstrukcje gramatyczne typu: Что у неё

⁶ <https://mashaandthebear.fandom.com/ru/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D1%8C> [DW 02.09.2023]

на голове? Во что она одета? Где он находится? Куда она бежит? Kolejne ćwiczenie to podawanie synonimów, antonimów czy epitetów do podanych słów (платье (какое?), девушка (какая?) itp.), które nadadzą dynamiki wypowiedzi uczących się i wzbogacą jego słownictwo.

Zadaniem studentów jako audiodeskryptorów jest odczytanie i rozszyfrowanie ukrytych w obrazie kodów kultury. Żeby im to ułatwić można tak sformułować polecenie, by zawrzeć w nim konkretne zjawisko czy przedmiot, np.:

1. Прочитайте текст и уточните значение слов *косынка, сарафан*. Найдите к ним синонимы (sarafan – rodzaj długiej sukni, rosyjski strój kobiecy).

W AD używa się podstawowych nazw kolorów. Jednym z ćwiczeń może więc być zamiana mniej znanego określenia koloru na bazowy, np. салатный цвет – зелёный; бирюзовый – синий itd.

Na tym etapie, dla studentów ze średnio zaawansowaną znajomością języka, znowu można zaproponować pracę z tekstem, np. *Маша и медведь. Как российский сериал покориł мир*⁷.

Propozycja ćwiczeń:

1. Прочитайте текст и опишите характер Маши и Медведя.
2. Прочитайте текст и охарактеризуйте отношения между Машей и Медведем.
3. Чем занимается/занимался Миша?
4. Чем занимается Маша?
5. Назовите всех жителей леса.
6. Переведите на польский язык: делать «лунную походку», косить глаза, владеть приёмами рукопашного боя.
7. Что, по-вашему, значит выражение «в самом расцвете сил»? Как вам кажется, сколько лет Медведю?
8. Медведь общается с Машей в основном жестами, сопровождая их рычанием разных тональностей. Образуйте глагол от существительного жест, проспрягайте его, а затем употребите в правильной форме в предложении: *Маша широко улыбается, Медведь ж.....*⁸.

Na etapie ćwiczeń utrwalających, w celu powtórzenia informacji dotyczących głównych bohaterów, można zaproponować studentom zadania polegające na opisie obrazu. Ciekawą praktyką jest ćwiczenie typu „stop-klatka” – zatrzymujemy serial, a studenci szczegółowo opisują to, co widzą na ekranie. Atrakcyjnym zadaniem jest oglądanie filmu bez dźwięku przez

⁷ <https://www.kinopoisk.ru/media/article/2894052/> [DW 02.09.2023]

⁸ W AD dominują zdania typu prostego, najczęściej zbudowane według schematu kto? co robi? W zaproponowanym ćwiczeniu studenci utrwalają odmianę czasowników w czasie teraźniejszym, ponieważ takie czasowniki przeważają w opisach do utworów audiowizualnych.

połowę grupy, podczas gdy druga połowa słucha ścieżki dźwiękowej, po czym oba zespoły wspólnie rekonstruuja, co wydarzyło się w serialu. W grupach początkujących, z podstawową znajomością języka rosyjskiego może to być kolorowanie rysunku przedstawiającego głównych bohaterów zgodnie z przeczytanym w tekście opisem (umiejętność czytania ze zrozumieniem).

Jak widać potencjał audiodeskrypcji jest duży i daje ona możliwość przygotowania wielu różnorodnych zadań dla uczących się.

2.3. Redakcja tekstu

W wieloetapowym procesie tworzenia audiodeskrypcji najtrudniejszy i najbardziej czasochłonny etap to decyzja odnośnie do tego, co i jak opisać, dlatego zaleca się wielokrotny kontakt z materiałem audiowizualnym oraz dokonanie wyboru treści wizualnej, która zostanie przekazana za pomocą słów.

Po kilkukrotnym obejrzeniu odcinka, do którego studenci będą tworzyć dodatkową ścieżkę dźwiękową, i wykonaniu ćwiczeń językowych należy wprowadzić studenta w sam proces pisania tekstu audiodeskrypcji. Jednym z najprostszyc sposobów jest wykorzystanie przykładowyc opisów stworzonych przez prowadzącego zajęcia. Na tym etapie studenci mogą przyporządkowywać podane fragmenty do odpowiednich kodów czasowyc⁹, np.:

1. Подберите¹⁰:

[00:00] [00:03] [00:05] [00:16] [00:34]

Бурый цирковой медведь выполняет трюки. Жонглирует конусами. Маленькая девочка в розовом платье смотрит на него и от смеха падает на пол.

На белом фоне разноцветная надпись Маша и Медведь (unikatum w opisie czasownika „widać”).

Домик возле железной дороги в лесу. Разноцветная надпись Первая встреча.

Во дворе домашние животные. Собака ест из миски, коза ест траву, свинья лежит в грязи, спит. Свинья просыпается, коза испугалась, собака прячется в будку.

Открывается дверь домика, из него в ведре выскакивает девочка в розовом платье и в платке на голове. У неё большие зелёные глаза.

⁹ Kod czasowy informuje o czasie, w jakim pojawia się dana sekwencja w animacji.

¹⁰ Audiodeskrypcja przygotowana przez autorkę niniejszego artykułu do początkowyc scen odcinka „Pierwsze spotkanie” (ros. «Первая встреча»).

Podobnym zadaniem jest przypisywanie przez studentów odpowiednich kodów czasowych do gotowych opisów, np.¹¹:

День, в дом медведя входит маленькая девочка с зелёными глазами. Она в ярко-розовом сарафане (платье). Волосы у неё короткие, белокурые, покрыты косынкой в цвет сарафана – розовой [...]. – Nie podajemy imienia dziewczynki od razu, a jej wygląd zewnętrzny możemy opisywać wielokrotnie, w celu utrwalenia w pamięci odbiorcy obrazu bohaterki i jego rekonstrukcji w dalszej części serialu. Studenci powtarzają natomiast słownictwo.

Девочка смотрит на Медведя исподлобья [...].

Na ostatnim etapie studenci piszą swój skrypt audiodeskrypcji, dopasowany do miejsca dostępnego między dialogami oraz opatrzony kodami czasowymi.

[01:26] *Маша смотрит на Медведя исподлобья*

[02:21] ...

[02:26] ... itd.

Tworzenie dodatkowej ścieżki dźwiękowej do serialu jest zajęciem wymagającym i czasochłonnym, dlatego dla ułatwienia pracy warto podzielić odcinek na kilka części i poprosić, by studenci pracowali w grupach. Po napisaniu tekstu audiodeskrypcji wskazana jest wymiana opisami i krytyczne zapoznanie się z nimi, by ustalić ostateczną wersję opisowej narracji.

2.4. Nagranie gotowego tekstu audiodeskrypcji

Stworzone przez studentów opisy można nagrać przy pomocy darmowych i ogólnodostępnych programów lub aplikacji. Są to, m.in. Voice Memos – aplikacja Apple, która jest na iPhone (nagrany plik można przesać na komputer), Free Audio Editor, Subtitle Creator, darmowy program Audacity – do zainstalowania na komputerze i laptopie; wykorzystać można też dyktafon, a nawet kamerę w telefonie. Każdy student powinien nagrać swój wariant audiodeskrypcji. Nie wszyscy lubią tę część zadania, ale każdy powinien spróbować. Nagrywanie siebie i odsłuchiwanie swojej wypowiedzi niesie same korzyści, m.in. daje studentowi informację zwrotną na temat tego, jak mówi po rosyjsku oraz doskonali jego płynność wypowiedzi (w AD trzeba zmieścić się z opisem w pauzie między dialogami).

¹¹ Audiodeskrypcja przygotowana przez autorkę niniejszego artykułu do początkowych scen odcinka „Pierwsze spotkanie” (ros. «Первая встреча»).

3. Zakończenie

Jak widać audiodeskrypcja stwarza wiele możliwości dydaktycznych, które pozwalają urozmaicać zajęcia, przewyższać rutynę oraz ułatwiają uczenie(się) języka rosyjskiego. Praca z materiałem audiowizualnym rozwija wyobraźnię, pobudza do kreatywnego działania i używania języka, stymuluje do aktywności językowej, zadawania pytań, pozwala na praktykowanie i utrwalanie poprawnych struktur gramatycznych. Dodatkową wartością jest to, że zaproponowany w niniejszej publikacji serial *Masza i Niedźwiedź* jest materiałem dostarczającym wiedzy kulturowej, niezbędnej do kształcenia kompetencji interkulturowej. Pojawiające się w animacji elementy „rosyjskości” implikują świadomość istnienia nie tylko różnic i podobieństw między kulturą własną i obcą, ale też świadomość stereotypów, którymi serial *Masza i Niedźwiedź* jest przepełniony¹². Aby w pełni przekazać treść serialu student-audiodeskryptor niejednokrotnie musi wykazać się wiedzą o przedstawionych obiektach kultury. Jest to wiedza pozajęzykowa, która aktywuje się w kontakcie z serialem, co sprzyja rozwijaniu nie tylko kompetencji interkulturowej, ale też wizualnej – rozumienie informacji obrazowej (ćwiczenia językowe z wykorzystaniem audiodeskrypcji są swojego rodzaju rozszerzeniem zadań polegających na opisie obrazka).

Audiodeskrypcja jest atrakcyjnym środkiem dydaktycznym, narzędziem, które pozwala jednocześnie wykorzystać materiał autentyczny, jakim jest animacja *Masza i Niedźwiedź*, oraz nowe technologie – aplikacje do nagrań gotowych skryptów AD. Z powodzeniem można ją stosować w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach filologicznych.

Moim Synom – wiernym fanom Maszy i Niedźwiedzia.

Bibliografia

- Chmiel A., Mazur I. (2014), *Audiodeskrypcja*. Poznań: Zakład Graficzny UAM. <https://repozytorium.amu.edu.pl/items/55f3ca9d-6ff8-4129-aefe-bafdc63a5018>
- Council of Europe. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Językowego.
- Figiel W. (2014), *Percepcja audiodeskrypcji wśród nauczycieli szkół specjalnych*. „Przekładaniec”, nr 28/2014, s. 93–108.
- Gajek, E. (2016), *Tłumaczenie audiowizualne w dydaktyce języków obcych – na przykładzie audiodeskrypcji*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenie*

¹² Więcej w: Olechno-Wasiluk, 2016.

- dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym, Biblioteka LingVariów, t. 12. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 165–179.
- Gajek E., Szarkowska A. (2013), *Audiodeskrypcja i napisy jako techniki uczenia się języka – projekt ClipFlair*. „Języki Obce w Szkole”, t. 2, s. 106–110.
- Jankowska A. (2014), *Tłumaczenie jako alternatywna metoda tworzenia audiodeskrypcji*. „Przekładaniec”, nr 28/2014, s. 23–38.
- Jankowska A., Szarkowska A. (2016), *Strategie opisu kulturomów w audiodeskrypcji*. „Między oryginałem a przekładem”, 22(1(31)), s. 135–150.
- Mocarz-Kleindienst M. (2020), *Audiodeskrypcja po rosyjsku – analiza językowa*, (w:) Charciarek A., Zych A., Kapela E. (red.), *Jednostki języka w systemie i w tekście 3*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 128–136.
- Mocarz-Kleindienst M. (2022), *О интерсемиотической передаче комического в аудиодескрипции к советским кинокомедиям*. „Studia Rossica – Pansnienisia”, vol. XLVII/1: 2022, s. 173–185.
- Nowak M. (2017), *Audiodeskrypcja i glottodydaktyka w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr II/2017(23), s. 29–52.
- Olechno-Wasiluk J. (2019), *Popularyzacja języka i kultury rosyjskiej wśród dzieci. Fenomen serialu animowanego Masza i Niedźwiedź*. „Roczniki Humanistyczne”, nr 67 (10), s. 127–134.
- Olechno-Wasiluk J. (2016), *Stereotypy rosyjskości w serialu animowanym Masza i Niedźwiedź*, (w:) Zaorska M., Borys I. (red.), *Bajka i mit w sztuce i edukacji*. Bajka w przestrzeni naukowej i edukacyjnej, nr 7. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, s. 126–134.
- Palion-Musiół A. (2021), *Nauczanie gramatyki i leksyki poprzez sztukę. Ekfrazja, infraza i audiodeskrypcja na lekcji języka obcego*. „Roczniki Humanistyczne”, nr 10 (2021), s. 91–107.

Netografia

- <http://audiodeskrypcja.pl/obrazSlowemMalowany.html> [DW 07.07.2023]
- www.isztuka.edu.pl/i-sztuka/node/467 [DW 12.06.2023]
- <https://kulturabezbarier.org/wp-content/uploads/2019/12/Audiodeskrypcja-zasady-tworzenia.pdf> [DW 07.07.2023]
- <https://mashaandthebear.fandom.com/ru/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D1%8C> [DW 02.09.2023]
- <https://pl.wikipedia.org/wiki/Audiodeskrypcja> [DW 29.09.2023]
- <http://web.archive.org/web/20170429184250/> [DW 07.07.2023]
- <http://www.rehacom.ru/services/indevelop/tiflocomment> [DW 15.09.2023]
- <https://www.kinopoisk.ru/media/article/2894052/> [DW 02.09.2023]
- https://www.youtube.com/watch?v=1V3ZY_TXKwUm [DW 01.06.2023]

Received: 01.10.2023

Revised: 11.03.2024

Joanna Woch

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0001-5750-3571>

woch.joanna@yandex.ru

Anglicyzmy w konfrontatywnym nauczaniu języka rosyjskiego

English loanwords in Russian language acquisition

Russian language acquisition by Polish students is understood as effective and appropriate interaction in various conversational situations. This requires specific habits in the use of the contemporary Russian linguistic system. The use of a language can be examined in a natural communicative situation, which needs informal, spoken language. The usage of English loanwords in spoken Polish and Russian is frequent, which is why the characteristics of spoken language in contemporary spoken Russian and Polish needs to be examined. Research conducted on a group of Polish, Russian, Belorussian and Ukrainian Youtubers shows that their speech contains some specific derivatives which are characteristic of colloquial Russian and Polish. It also contains groups of English loanwords: assimilated nouns, verb and adjective derivatives with productive suffixes. The study shows that English loanword adaptation differs in Polish and Russian, which reveals system differences between two related languages. Comparison of the most productive word formation processes in Russian and Polish can help to overcome language interference and improve the teaching of Russian to Polish students in general.

Keywords: foreign language acquisition, Russian language, Polish language, word formation, English loanwords

Słowa kluczowe: przyswajanie języka obcego, język rosyjski, język polski, słowotwórstwo, anglicyzmy



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

1. Wprowadzenie

Z perspektywy edukacji międzykulturowej absolwent studiów neofilologicznych, czyli osoba posługująca się językiem obcym na poziomie C1, powinna potrafić swobodnie i z powodzeniem posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych (ESOKJ, 2003: 33). Znajomość języka obcego sprowadza się do umiejętności uczestniczenia w większości sytuacji komunikacyjnych, co jest równoznaczne ze znajomością uzusu w języku obcym i ojczystym, czyli masowo i regularnie odtwarzalnych jednostek systemu językowego (Karaulov, 1997: 575), którymi jego rodzimi użytkownicy posługują się w codziennych, rzeczywistych sytuacjach. Cechą charakterystyczną zarówno współczesnego języka polskiego, jak i rosyjskiego jest masowy i nieustanny napływ anglicyzmów, adaptacja których pozwala na zbadanie funkcjonowania typologicznie bliskich systemów językowych polszczyzny i ruszczyzny. Podobieństwa i różnice zaobserwowane w konfrontatywnym badaniu asymilacji anglicyzmów, ze względu na systemowy charakter adaptacji, mogą zwiększyć efektywność procesu nauczania języka rosyjskiego wśród polskich studentów.

Celem artykułu będzie przedstawienie procesu słowotwórczej asymilacji najnowszych anglicyzmów przez system języka polskiego oraz rosyjskiego w kontekście dydaktyki języka rosyjskiego w ujęciu konfrontatywnym.

2. Słowotwórcza asymilacja zapożyczeń jako odzwierciedlenie zjawisk systemowych i jej zastosowanie w procesie dydaktycznym

Z uwagi na wspólne pochodzenie polszczyzny i ruszczyzny od języka prasłowiańskiego, z jednym zasobem słownictwa i regułami gramatycznymi (Isačenko, 2003: 8), należy spodziewać się, że zestaw morfemów wywodzący się od jednego prajęzyka będzie podobny w języku rosyjskim i polskim. Większość przedrostków, sufiksów czy fleksja mają swój formalny odpowiednik w drugim pokrewnym języku, ale zakres ich użycia może być odmienny. Systemy gramatyczno-słowotwórcze języka polskiego i rosyjskiego różnić się mogą m.in. pod względem zakresu użycia ekwiwalentnych formantów, ich produktywności, łączliwości z tematami, frekwencji użycia konkretnych formantów oraz ich funkcji i znaczenia. Rozwijanie u uczących się świadomości istnienia różnic i podobieństw między językiem ojczystym a nauczonym rosyjskim w zakresie skomplikowanych mechanizmów powstawania nowych wyrazów, relacje semantyczno-derywacyjne między wyrazami fundowanymi a fundującymi, mogą w znacznym stopniu ułatwić proces nauczania języka obcego.

Najnowsze procesy i tendencje w systemie słowotwórczym uwidaczniają się w procesie powstawania nowych wyrazów, niezależnie od tego, czy nowe derywaty tworzone są od podstaw rodzimych czy zapożyczonych, ponieważ pożyczki tracą swą obcość przy włączeniu ich (adaptacji) do systemu poprzez pojawienie się relacji motywacyjnych między słowem zapożyczonym a np. jego derywatami. Waszakowa pisze: „Ani obcy wygląd zapożyczenia, ani jego nieodmienność nie stanowią przeszkody przy włączaniu go do systemu słowotwórczego” (Waszakowa, 2009: 15).

Zbadanie zapożyczeń, czyli „obcych w strukturze danego języka wyrazów, zwrotów, typów derywatów, form fleksyjnych, konstrukcji składniowych, związków frazeologicznych” (Nowy słownik..., 1999: 1773) oraz derywatów utworzonych od wyrazów obcych na gruncie polskim i rosyjskim, pozwala wyodrębnić np. produktywne formanty i typy odmiany w obu pokrewnych językach i najbardziej produktywne modele słowotwórcze w badanym odcinku czasowym. Adaptacja gramatyczna i słowotwórcza anglicyzmów w języku polskim i rosyjskim pozwoli na porównanie funkcjonowania dwóch pokrewnych systemów słowotwórczych, ekwiwalencji strukturalnej derywatów urobionych od podstaw angielskich, produktywności formantów słowotwórczych, procesów asymilacyjnych wyrazów zapożyczonych z języka angielskiego w obu językach, symetrię i asymetrię zapożyczeń. Funkcjonowanie zapożyczeń w obu językach może być pomocne w pokazaniu mechanizmów językowych współczesnej polszczyzny oraz ruszczyzny.

2.1. Zjawisko interferencji polsko-rosyjskiej w opracowaniach glottodydaktycznych

Skuteczne posługiwanie się językiem obcym jest równoznaczne ze znajomością uzusu zarówno w języku ojczystym, jak i przyswajanym języku obcym, ponieważ system języka ojczystego może w znacznym stopniu utrudniać przyswajanie kodu obcego, szczególnie w sytuacji bliskości typologicznej obu języków. Świadome korzystanie z możliwości i ograniczeń, jakie nakłada na wypowiedź system języka obcego przy możliwej interferencji z mowy ojczystej, jest niezbędną umiejętnością w procesie akwizycji języka obcego.

Na istotny wpływ języka ojczystego na proces uczenia się języka obcego zwraca uwagę wielu badaczy. T. Wójcik pisze:

Źródła interferencji należy szukać w podobieństwach formalno-strukturalnych języka obcego i ojczystego. Im bardziej zbliżone są języki, tym silniejsza jest interferencja języka ojczystego. (...) Oczywiście uwzględnianie kontrastów w nauczaniu języka rosyjskiego jest równoznaczne z unaocznieniem

podobieństw obu języków i nie tylko, mówiąc obrazowo, odbiera interferencji pole działania, ale też zmniejsza stopień jej intensywności (Wójcik, 1973: 103).

Według A. Szulca interferencja jest systemem odchyień od normy kodowania w poszczególnych podsystemach języka (intonacyjnym, rytmicznym, akcentuacyjnym i fonemiczno-alofonicznym, w systemie morfemów funkcjonalnych i słowotwórczych, w składni i systemie leksykalnym), które powodują przenoszenie silniejszych nawyków, nabytych podczas uczenia się i używania języka ojczystego na język przyswajany (Szulc, 1971: 69).

Istnienie specyficznych podobieństw i różnic między dwoma pokrewnymi systemami językowymi polszczyzny i ruszczyzny determinuje nauczanie polskich studentów języka rosyjskiego w ujęciu konfrontatywnym. W związku z tym w procesie nauczania języka obcego nieodzowne jest stałe i wielopłaszczyznowe (fonetyczne, leksykalne, gramatyczne, składniowe) wskazywanie różnic i podobieństw między funkcjonowaniem ich obu systemów. Nauczanie języka rosyjskiego wśród polskich uczących się wymaga konfrontacyjnego podejścia polegającego nie tylko na ciągłym zwracaniu uwagi uczących się na transfer pozytywny i negatywny (w tym na pozorną ekwiwalencję leksykalną, gramatyczną itd.), ale na zjawiska językowe częściowo podobne lub nie w pełni tożsame w obu językach (Pösingerová, 2017: 258).

Opracowania metodyczne poświęcone eliminacji interferencji języka polskiego na przyswajany język rosyjski koncentrują się zwykle na podsystemie leksykalnym oraz gramatycznym. Przeciwdziałaniu interferencji w nauczaniu gramatyki poświęcona jest praca Harczuka (1972) *Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego*, Karolczuk (2006) *Грамматическая интерференция в процессе обучения русской речи польских студентов-филологов* i in. Interferencja na poziomie słowotwórczym polsko-rosyjskim poruszana jest w pracach glottodydaktycznych rzadko, zwykle w kontekście błędów derywacyjnych popełnianych przez osoby rosyjskojęzyczne uczące się języka polskiego, np. w artykułach Kruckiej (2002; 2005) *Błędy derywacyjne studentów rosyjskojęzycznych na tle polsko-rosyjskich kontrastów słowotwórczych*, *Polsko-rosyjskie kontrasty w zakresie derywacji rzeczownikowej* i in.

2.2. Zastosowanie zapożyczeń w procesie dydaktycznym

Uwzględnienie zapożyczeń w procesie nauczania języków obcych obecne jest w opracowaniach glottodydaktycznych już od końca XX wieku. Znaczenie, jakie dla nauczania słownictwa języka obcego mają zapożyczenia, podkreśla Majer (1981) w artykule *Lexical Borrowing and a Comparative Approach to*

Foreign Language Vocabulary. Badacz konstatuje, że zapożyczenia oraz internacjonalizmy są pomocne m.in. w ilustrowaniu dźwięków i wymowy języka obcego (w porównaniu z ekwiwalentami leksykalnymi pożyczek w języku ojczystym), zapewnieniu uczącemu się prostego i zrozumiałego zasobu słownictwa, które pozwala na komunikację w języku obcym już na wczesnym etapie nauki, a na zaawansowanym poziomie nauczania pozwala na poszerzanie słownictwa w języku obcym poprzez samodzielne izolowanie oraz identyfikację produktywnych formantów oraz podstaw słowotwórczych (Majer, 1981:167–168). Autor zwraca uwagę na jednoczesną konieczność świadomego porównywania zakresu funkcjonowania zapożyczeń w języku obcym do tych podobnie brzmiących w języku ojczystym, przy czym na wszystkich płaszczyznach, na których mogłoby dojść do niechcianej interferencji w procesie nauczania: fonetycznej, gramatycznej czy stylistycznej (Majer, 1981: 168–170).

Według Sviridovič, która powołuje się na prace Karpowa w zakresie wykorzystywania internacjonalizmów w nauczaniu obcokrajowców fonetyki i morfologii języka rosyjskiego, adaptacja zapożyczeń, która ma charakter systemowy, odzwierciedla charakterystyczne dla języka-biorcy cechy fonetyczno-fonologiczne (w tym akcentowe), morfologiczne oraz słowotwórcze (Sviridovič, 2010: 139–140). Badaczka w artykule poświęconym wykorzystywaniu zapożyczeń z języka niemieckiego na zajęciach z rosyjskiego dla niemieckojęzycznych studentów podkreśla słuszność wykorzystywania w procesie dydaktycznym germanizmów w celu przezwyciężenia interferencji (Sviridovič, 2010: 139).

2.3. Język potoczny w procesie dydaktycznym

Z uwagi na to, że proces nauczania powinien prowadzić do opanowania przez uczących się umiejętności językowych, które pozwolą na skuteczne porozumiewanie się w każdej rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej, należy zastanowić się, która odmiana języka będzie najbardziej uniwersalna w większości codziennych sytuacji komunikacyjnych. Podstawowy repertuar form i znaczeń potrzebnych w sytuacjach codziennych kontaktów międzyludzkich obsługiwany jest przez język codzienny, utożsamiany przez Warchalę z językiem potocznym (Warchala, 2003: 27). Według badacza w języku potocznym powstają innowacje gramatyczne i leksykalne, indywidualizmy i okazjonalizmy, niestabilizowane w normie leksykalnej, ale mające wpływ na tendencje rozwojowe języka (Warchala, 2003: 27).

Tradycyjne nauczanie języka obcego oparte na spreparowanych wzorcowych tekstach z podręczników jest niewystarczające dla opanowania

nawyków, którymi posługują się rosyjskojęzyczni mieszkańcy Federacji Rosyjskiej lub terytorium byłego ZSRR. Dlatego dydaktyka języka obcego powinna opierać się o język codzienny, w którym odbywa się komunikacja między rodzimymi użytkownikami języka. Inaczej mówiąc, proces nauczania powinien być zorientowany na kompetencję językową przeciętnego użytkownika języka rosyjskiego (Woźniewicz, 1982: 232), który w większości sytuacji komunikacyjnych nie posługuje się książkową wersją języka literackiego, przeważając w tekstach dla studentów.

3. Badanie języka potocznego na platformie YouTube

Zbadanie rzeczywistego funkcjonowania anglicyzmów w potocznym języku polskim i rosyjskim umożliwia np. platforma YouTube, która pozwala na publikowanie i udostępnianie w przestrzeni internetowej filmów o różnorodnej treści i skierowanej do różnych grup odbiorców. Obserwację swobodnej i autentycznej mowy potocznej używanej przez polskich i rosyjskojęzycznych twórców umożliwiają filmy typu commentary (reakcje) oraz recenzje, np. artykułu spożywczego, programu telewizyjnego, książki, filmów innych youtuberów. Komentarze oraz recenzje są przykładami płynnych, naturalnych, swobodnych oraz nieoficjalnych wypowiedzi ustnych, o charakterze prywatnym, autorzy których często świadomie nie przestrzegają konwenansów. Wybór takiego sposobu przekazywania treści zapewnia twórcom m.in. wolność wypowiedzenia sądów, swobodę myśli, bunt przeciw zastanym konwencjom, także językowym, luz, swobodę i emocjonalność, zabawę jako formę uczestnictwa w kulturze (Warchała, 2003: 252).

Źródłem materiału do analizy porównawczej asymilacji słowotwórczej anglicyzmów w języku polskim i rosyjskim są wypowiedzi polskich oraz rosyjskojęzycznych youtuberów: Rosjan, Ukraińców oraz Białorusinów. Badane wypowiedzi polskich youtuberów pochodzą z filmów następujących twórców: Vogule Poland (<https://www.youtube.com/@Vogule.Poland>), Przemek Kucyk (<https://www.youtube.com/@przemekkucyk>) oraz Prostracja (<https://www.youtube.com/@prostracja>)¹. Wypowiedzi ustne rosyjskojęzycznych twórców zostały zebrane z filmów zamieszczonych na następujących kanałach: Боярова Юлия (Boârova Ūlâ) (https://www.youtube.com/@Boyarova_Luliia), Грильков (Gril'kov) (<https://www.youtube.com/Grillkov>), Соня Хромова (Sonâ Hromova) (<https://www.youtube.com/@SKhromova>), ИБ – Давид Бабаджанян (IB – David Babadžanân) (<https://www.youtube.com/@IBwatch>), Кирюша Борода (Kirûša Boroda) (<https://www.youtube.com/@>

¹ Odnośniki do wszystkich filmów: zob. Bibliografia.

Kirushaboroda), Приятный Ильдар (Priâtnyj Il'dar) (<https://www.youtube.com/@pleasantildar>), Irina Vetrova (<https://www.youtube.com/@irinavetrova6117>). Pięciu pierwszych wymienionych autorów analizowanych wypowiedzi to obywatele Federacji Rosyjskiej, kolejne osoby to obywatele Białorusi (Приятный Ильдар) oraz Ukrainy (Irina Vetrova).

Z filmów wyżej wymienionych youtuberów wyekscerpowane zostały zapożyczenia leksykalne z języka angielskiego oraz derywaty utworzone od podstaw angielskich. W materiale badawczym znalazły się jednostki leksykalne w różnym stopniu zasymilowania przez system językowy polszczyzny i ruszczyzny oraz neologizmy i okazjonalizmy, by w jak najpełniejszy sposób przedstawić przystosowanie obcego leksemu do różnych, ale pokrewnych i typologicznie bliskich systemów językowych i pokazać rzeczywiste użycie anglicyzmów przez youtuberów. Ze względu na funkcjonowanie zebranych jednostek przede wszystkim w odmianie mówionej języka, a co za tym idzie brak kodyfikacji większości wybranych leksemów w opracowaniach leksykograficznych, frekwencja oraz semantyka zebranych jednostek nie będzie przedmiotem analizy.

3.1. Charakterystyka języka wybranych rosyjskojęzycznych i polskojęzycznych youtuberów

Zarówno polscy, jak i rosyjskojęzyczni youtuberzy posługują się w swoich filmach nacechowaną emocjonalnie odmianą potoczną języka ojczystego² z dużym nagromadzeniem nienormatywnej leksyki i pożyczek z języka angielskiego. W badanym materiale występują anglicyzmy zróżnicowane tematycznie, przy czym dominuje leksyka związana z portalami społecznościowymi. Wszyscy badani twórcy wplatają w swoje wypowiedzi anglicyzmy formalnie będące na różnych stadiach asymilacji w języku-biorcy. Najliczniejszą grupę zapożyczeń używanych przez wybranych twórców stanowią angielskie leksemy zasymilowane morfologicznie (rzeczowniki rodzaju męskiego) oraz wyrazy pochodne urobione od podstaw angielskich należące do różnych części mowy, o czym w dalszej części artykułu.

² W rosyjskiej tradycji językoznawczej termin język potoczny odpowiada dwóm terminom: *разговорный язык* (razgovornyj âzyk – literacki język mówiony) i *просторечие* (prostorečie – język *pospolity*), czyli nienormatywna, funkcjonująca wyłącznie w formie ustnej odmiana języka ogólnonarodowego, która jest funkcjonalnie i stylistycznie jednolita i monotonna (Kapanadze, 1984: 8–9).

3.2. Anglicyzmy w języku wybranych rosyjskich youtuberów

Zebrany rosyjskojęzyczny materiał można podzielić według następujących produktywnych kategorii gramatycznych oraz modeli słowotwórczych:

- rzeczowniki rodzaju męskiego; angielskie leksemy zakończone spółgłoską (lub -e niemym) odmieniane są w ruszczyźnie (oraz w polszczyźnie) według paradygmatu rzeczowników rodzaju męskiego: мерч (D. I. poj. мерчá) (*merč, merčá*), кринж (D. I. poj. кринжá/кринжа) (*krinž, krinžá/krinža*), крип (*krip*), ютуб (*útub*), тикток (*tiktok*), онлифанс (*ónlifans*), пранк (*prank*), пазл (*pazl*), пруф (*pruf*), скам (*skam*), сайт (*sajt*), интерфэйс (*interfějs*), фейк (*fejk*), контэнт (*kontént*), аккаўнт (*akkáunt*), бáннер (*bánnēr*), бриф (*brif*), бренд (*brend*), фíдбэк (*fídbèk*), треш (*treš*), лайк (*lajk*), экспíриенс (*èkspíriens*), вайб (*vajb*), эскóрт (*èskórt*), триггер (*trígger*), рисёрч/ресёрч (*risěrč/resěrč*), инсáйт (*insájt*), оффлáйн (*offlájn*), скилл (*skill*), фрилáнс (*friláns*), хáйлайт (*hájlajt*), рофл (*rofl*), матч (w Tinder) (*matč*), скрин (*skrin*), хейт (*hejt*), стрим (*strim*), трабл (*trabl*), лайфхáк (*lajfhák*);
- rzeczowniki rodzaju żeńskiego zakończone samogłoską -a (odmieniane w języku rosyjskim oraz polskim według paradygmatu rzeczowników rodzaju żeńskiego): инбá (*inbá*), инстá (*instá*),
- rzeczowniki odczasownikowe zakończone w języku angielskim na -ing: клінінг (*klínig*), бўллинг (*búllig*), прэссинг (*préssing*), нэйминг (*néjming*), кáстинг (*kásting*);
- rzeczowniki nieodmienne: худи (*húdi*), бўлли (*búlli*);
- rzeczowniki rodzaju męskiego i żeńskiego – nazwy wykonawców czynności: клінер (*klíner*), блóгер(ша) (*blóger(ša)*), абьюзер (*ab'úzer*), лўзер(ша) (*lúzer(ša)*), хейтер (*héjter*), дизајнер (*dizájner*), фрилáнсер (*frilánsēr*), инфлюэнсер (*inflûénsēr*), вебкáмщица (*vebkámšica*), эскóртница (*èskórtnica*), тиндеря́нин (*tinderǎnin*);
- rzeczownik rodzaju żeńskiego z sufiksem -ул(я) (-ul(â)): кринжўля (*krinžúľâ*);
- naszechowany emocjonalnie rzeczownik r.ż. z przyrostkiem -ар(а)/-яр(а): хитяра;
- naszechowane emocjonalnie derywaty rzeczownikowe rodzaju żeńskiego utworzone od podstaw angielskich z akcentowanym sufiksem -ўх/-ю́х (-úh/-ûh): превью́ха (*prev'úha*), кринжў́ха (*krinžúha*), крипў́ха (*kripúha*);
- rzeczowniki rodzaju męskiego urobione za pomocą wysoce produktywnego akcentowanego formantu -óс oraz utworzone od nich

- zdrobnienia i przymiotniki względne: видός, видósик (*vidós, vidósik*), (диз)лайкός, лайкόςный, (диз)лайкósик (*((diz)lajkós, lajkósnyj, (diz)lajkósik*), коментός, коментósик (*komentós, komentósik*), худός, худósик (*hudós, hudósik*);
- rzeczowniki rodzaju żeńskiego z sufiksem -ин(а) (-in(a)): трешанíна (*trešanína*), кринжáтина (*krinžátina*);
 - zdrobnienia rodzaju męskiego z sufiksem -чик, -ик (-čik, -ik): инстагрáмчик (*instagrámčik*), мёрчик (*mérčik*);
 - czasowniki produktywnych klas odmiany (Isačenko 2003: 42–43) urobionych za pomocą sufiksu -ить (-it'): шéйтить (*šéjmit'*), хéйтить (*héjtit'*), дедлáйтить (*dedlájnit'*), рóфлить (*róflit'*), (за)синхрónить (*((za)sinhrónit'*), (за)скрínить (*((za)skrinít'*), бýллить (*búllit'*), (за)блүрить (*((za)blúrit'*), (за)донáтить (*((za)donátit'*), хáйпить(ся) (*hájpit'(sâ)*), свáйпить (*svájpit'*), (за)харáсить (*((za)harásit'*), трíггерить (*triggerít'*), (за)бáнить (*((za)bánit'*), кéнселлить (*kénsellit'*), (от)күкóлдить (*((ot)kukóldit'*), сjhутрímить (*strímít'*), (за)/(вы)гүглить (*((za)/(vy)gúglit'*); -ева(ть)/-ова(ть) (-eva(t')/-ova(t')): респектовáть (*respektovát'*), (по)кринжевáть (*((po)krinževát'*), хайповáть (*hajpovát'*); czasowniki semelfaktywne o zabarwieniu ekspresywnym z przyrostkami -ну(ть) (-nu(t')) oraz ану(ть) (-anu(t')) oraz utworzone od nich imiesłowу bierne czasu przeszłego: шизанúтый (*šizanútujj*), фрикáнúтый (*frikanútujj*), кринжанúть (*krinžanút'*), хайпанúть (*hajpanút'*), свáйпнуть (*svájpnut'*), лáйкнуть (*lájknut'*), триггернúть (*triggernút'*), күкóлднуть (*kukóldnut'*) камбэкнуть (*kambèknut'*);
 - przymiotniki względne utworzone za pomocą przyrostka -ов(ый) (-ov(yj)): кринжóвый (*krinžóvyj*), крипóвый (*kripóvyj*), трешóвый (*trešóvyj*), хайпóвый (*hajpóvyj*), фéйковый (*féjkovyj*), хитóвый (*hitóvyj*), тóповый (*tópovyj*), -н- (-n-): рандóмный (*randómnyj*), рáрный (*rárnyj*), мэмный (*mémnyj*); -ск- (-sk-): тíндеровский (*tínderovskij*), блóгерский (*blógerskij*). Dane sufiksy są najbardziej produktywnymi we współczesnym języku rosyjskim formantami tworzącymi przymiotniki względne (Valgina i in., 2002: 242);
 - nienormatywne formy stopnia wyższego i najwyższego utworzone od przymiotników względnych: (наи)кринжóвейший (*((nai)krinžóvejšij*), рандóмнейший (*randómnejšij*).

3.3. Anglicyzmy w języku wybranych polskich youtuberów

Z materiału audiowizualnego w języku polskim wyekscerpowano następujące produktywne kategorie gramatycznych oraz modele słowotwórcze:

- rzeczowniki rodzaju męskiego: *fejk, prajm/prime, instagram, njus/news, klik* (ang. *klick*), *(happy) end, lajw/live, youtube, krindź/cringe, team, nickname, hejt, skrin/screen, peak, szorts/shorts, kontent, tiktok, bullshit, focus, effort, dizajn, haul, bad boy* (N. l. poj. *bad boyem*), *set, outfit, sub, post, item, case*;
- rzeczowniki rodzaju żeńskiego: *drama, ikona* (ang. *icon*), *inba*;
- zdrobnienia z sufiksem *-ek, -k*: *tiktoczek, subik, storka, szanelka*;
- rzeczowniki nazywające wykonawców czynności: *hejter(ka)*, mn. *hejterzy/hejtery, stalker, follower* (mn. *followersi*), *standuper/stand-uper, influencer(ka), kołcz/coach, celebryta/celebrytka*;
- rzeczowniki z sufiksem *-ar(a)* nazywające osobę, wielbicielkę, miłośniczkę czegoś: *soksiara, hobbyhorsiarą*;
- rzeczownik rodzaju męskiego z sufiksem *-stw(o)*: *celebryctwo*;
- czasowniki utworzone od podstaw angielskich za pomocą przyrostka *-owa(ć)*: *(dis)lajkować, krindżować, skancelować, (prze)skrołować, skrinować (screenować), (za)spoilerować, szejmować, spamować, skomprehendować, (s)krindżować, viralować, streamować, (po)twerkować, recykłować, stalkować, (za)subskrybować, uploadować, bondować, (s)prankować, (s)hejtować, (wy)googlować, triggerować*;
- przymiotniki względne urobione za pomocą formantu *-ow(y)*: *krindżowy, randomowy, instastorisowy, dragowy, stockowy, dramowy; -sk(i)*: *hejterski, kriperski (creeperski)*.

Odrębną grupę stanowią zapożyczenia w formie oryginalnych wtrąceń (wykrzyknienia, oddzielne słowa lub stałe związki wyrazowe zaczerpnięte z angielszczyzny): *gurl!, iconic!, hello! (heloł!)*, (mieć) *brain connection* (z kim), *sorry, freestyle, team, update, I don't know, error, tour, fashion victim, obsession, what?, imagine, husband material, plot twist, baby shower, BFF, who the fuck is (kto), what a mess, you can do it, this bitch, management, game changer, cute* (para), (mieć) *vibe, valid point, legit (argument), hype/hajp, self awared, I guess, basically, case, come on, soulmate, copywright, queen, boom, official, fast fashion, research, crackhead, cheesy, creep, obvious, what the fuck?, besties forever*.

Przykłady użycia wtrąceń w zdaniach:

Ale mamy *brain connection* z panią Madzią dzisiaj!

I don't know, czy chciałbym mieć te tenisówki teraz.

Imagine przyszliście do przychodni.

I guess, dotknął esencji tego, co się dzieje na tiktoku.

Ten film trwa 50 minut, *come on*, trzeba mieć czas, żeby to obejrzeć.

W zebranym materiale często występują fleksyjne postaci potoczne wyrazów w dopełniaczu zamiast w bierniku, np.: *zostawcie suba, wbijajcie na instagrama, zrobiłem screena, influencerka nie może wrzucić posta bez pytania, scrollowałam sobie tiktoka.*

3.4. Wnioski

Na podstawie wyżej przedstawionego materiału językowego można wysunąć następujące wnioski:

- mimo bliskiego pokrewieństwa języka polskiego i rosyjskiego proces transferu zapożyczeń z angielszczyzny do obu tych języków znacznie się różni. W obu językach używane są czasowniki, przymiotniki oraz rzeczowniki utworzone od podstaw angielskich, ale użytkownicy języka rosyjskiego dużo częściej niż użytkownicy polszczyzny tworzą wyrazy pochodne od podstaw angielskich przy użyciu formantów rodzimych;
- podobieństwa w przyswajaniu pożyczek dotyczą m.in. kategoryzacji gramatycznej rzeczowników oraz ekwiwalencji i frekwencji niektórych produktywnych sufiksów, za pomocą których tworzone są wyrazy pochodne od zapożyczeń, np. za pomocą sufiksu *-ow(y)/-ов(ый)* w obu językach tworzone są przymiotniki względne;
- czasowniki od podstaw angielskich tworzone są w ruszczyźnie przy użyciu przyrostka *-и(ть)*, a jego polski odpowiednik (*-i(ć), -n-, -nq(ć)*) w tworzeniu nowych derywatów nie uczestniczy (w polszczyźnie czasowniki urabiane są za pomocą sufiksu *-owa(ć)*);
- niektóre formanty rosyjskie nie mają odpowiedników w języku polskim (*-oc, -ану(ть)*) i odwrotnie (*-ar(a)*);
- zakres tematyczny najbardziej modnych w polszczyźnie i ruszczyźnie zapożyczeń jest podobny (*internet, social media*). Wyrazy *krindź, creep, hejt, instagram, screen, kontent* i in. oraz ich rosyjskie odpowiedniki tworzą wyrazy pochodne, ale na podstawie rosyjskiej próbki językowej należy stwierdzić, że gniazda słowotwórcze w tym języku są znacznie bardziej rozbudowane, a wyrazy pochodne urabiane są od większej liczby leksemów obcych niż w materiale polskim;

- zarówno polscy, jak i rosyjskojęzyczni youtuberzy często odmieniają zapożyczenia zakończone spółgłoską według paradygmatu rzeczownikowego męskiego, ale polscy youtuberzy dużo częściej używają w swych wypowiedziach angielskich wtrąceń w formie oryginalnej.

4. Wykorzystanie anglicyzmów w procesie dydaktycznym

Na podstawie zebranego materiału językowego należy stwierdzić, że konfrontatywna analiza adaptacji zapożyczeń oraz derywatów utworzonych od angielskich podstaw pozwala na wyodrębnienie wielu różnic i podobieństw w funkcjonowaniu podsystemu słowotwórczego oraz gramatycznego w polskiej oraz rosyjskiej mowie potocznej. Możliwe jest wyodrębnienie najbardziej produktywnych formantów, które biorą udział w procesach asymilacyjnych, ich międzyjęzykową ekwiwalencję lub jej brak, a także obserwacja aktywnych procesów i tendencji w tworzeniu derywatów.

Z uwagi na różnice w asymilacji słowotwórczej, która wymaga wcześniejszego teoretycznego przygotowania studentów w zakresie słowotwórstwa i morfemiki, wykorzystanie zebranego materiału wydaje się najbardziej odpowiednie na zajęciach poświęconych gramatyce kontrastywnej lub opisowej języka rosyjskiego. Wykorzystanie derywatów utworzonych od zapożyczeń, których znaczenie jest niewątpliwie zrozumiałe dla studentów bez tłumaczenia na język ojczysty, pozwala ułatwić uświadomienie uczniom różnic derywacyjnych w stosunku do analogicznego materiału w języku polskim.

Przedstawione niżej ćwiczenia mają charakter wstępny i niewątpliwie wymagają dalszego opracowania oraz są jedynie przykładem możliwego wykorzystania danych z platformy YouTube na zajęciach z polskimi studentami. Zadania opierają się głównie na świadomej analizie faktów językowych i porównywaniu ich z analogicznymi faktami w języku polskim. Przy doborze materiału ilustracyjnego należy mieć na uwadze przygotowanie językowe uczących się oraz wybór metody nauczania (eksplicytna/implicitna). Ćwiczenia mogą stanowić podstawę do prezentacji nowego materiału językowego, który należy następnie utrwalić. W zależności od tematyki zajęć praktycznych z języka rosyjskiego lub gramatyki opisowej, materiał ilustracyjny może stanowić uzupełnienie tematu zajęć.

- a) Uzupełnij tabelę. Porównaj podane niżej czasowniki w bezokoliczniku utworzone od podstaw angielskich. Za pomocą jakich formantów zostały urobione podane formy w języku polskim oraz angielskim? Odmień rosyjskie czasowniki przez osoby w czasie teraźniejszym i przeszłym. Co można powiedzieć o miejscu akcentu?

хейтить	
	lajkować
хайпить	
	spamować
триггерить	
	streamować

b) Przetłumacz dane niżej przymiotniki na język polski. Czy każdy rosyjski przymiotnik ma odpowiednik w języku polskim? Jakim sposobem został utworzony polski odpowiednik?

кринжовый, криповый, трешовый, хайповый, фейковый, хитовый, топовый, рандомный, рарный, тиндеровский, блогерский

c) Porównaj podane niżej rodziny wyrazów. Czy można je uzupełnić innymi wyrazami?

кринж – кринжовый, кринжовейший, кринжевать, покринжевать, кринжануть, кринжуха, кринжatina, кринжyля

krindź – krindźowy, krindźować, skrindźować

d) Przeczytaj dane niżej wyrażenia. Które wyrazy powstały od zapożyczeń z języka angielskiego? Jakie jest ich znaczenie? Znajdź, gdzie to możliwe, ich rodzime odpowiedniki. Przetłumacz zdania na język polski.

Это самое рарное худи из самой рарной коллекции.

Покупайте мой мерч, осталось совсем мало худосов.

Что за проблема сделать юзabельный сайт?

Я воспользовался услугами профессионального клинера.

Не зря надел свой мерчик.

Зачем тебе такая супруга, бро?

Мне вообще плевать на то, кто как выглядит, но в Америке это какая-то трешанина.

Я не могу смотреть никакие пранки.

Обычно генерирую какой-то бред в видосах.

Я заскринила пару комментариев.

Ставьте, пожалуйста, лайки, кто хочет может ставить дизлайки.

Когда вижу новую тушенку это новый экспириенс.

Это харрасмент в каком-то смысле, ты хочешь его захарасить?

5. Zakończenie

Konfrontacja procesów adaptacji słowotwórczej anglicyzmów oraz derywatów utworzonych od podstaw angielskich pozwala na wykorzystanie pożyczek

w procesie nauczania języka rosyjskiego polskich studentów filologów. Zebrany materiał egzemplifikacyjny stanowi podstawę do dalszych badań w zakresie zastosowania narzędzi językoznawstwa konfrontatywnego w glotto-dydaktyce. Artykuł ma charakter wprowadzający i nie rości sobie prawa do pełnego opisu procesu dydaktycznego z wykorzystaniem anglicyzmów i ich asymilacji. Niektóre kwestie wymagają rozwinięcia oraz dopełnienia, np. należy rozszerzyć materiał badawczy dla bardziej szczegółowego opisu różnic i podobieństw w adaptacji zapożyczeń, skonfrontować dotychczasową wiedzę z zakresu słowotwórstwa porównawczego polsko-rosyjskiego z pozycji języka potocznego itd. Należy także nakreślić dalsze perspektywy wykorzystania zapożyczeń w nauczaniu języka rosyjskiego jako obcego na pozostałych poziomach języka: fonetycznym, gramatycznym, leksykalnym, składniowym czy stylistycznym.

Bibliografia

- Council of Europe: Coste D. i in. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Harczuk Z. (1972), *Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Isačenko A. V. (2003), *Grammatičeskij stroj russkogo âzyka v sopostavlenii s slovackim*. Moskwa-Vena: Âzyki Slavânskoj Kul'tury.
- Kapanadze P. A. (1984), *Sovremennoe gorodskoe prostorečie i literaturnyj âzyk*, (w:) Zemskaâ E. A., Šmelev D. N. (red.), *Gorodskoe prostorečie. Problemy izučeniâ*, Moskwa: Nauka, s. 5–12.
- Karaulov Ū.N. (red.) (1997), *Russkij âzyk. Ęnciklopediâ*. Moskwa: Drofa.
- Karolczuk M. (2006), *Grammatičeskaâ interferenciâ v processe obučeniâ ruskoj reči pol'skich studentov-filologov*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Krucka B. (2002), *Polsko-rosyjskie kontrasty w zakresie derywacji rzeczownikowej*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 12, s. 43–68.
- Krucka B. (2005), *Błędy derywacyjne studentów rosyjskojęzycznych na tle polsko-rosyjskich kontrastów słowotwórczych*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 14, s. 57–94.
- Majer J. (1981), *Lexical Borrowing and a Comparative Approach to Foreign Language Vocabulary*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Filologiczne. Filologia Angielska”, nr 13, s. 167–201.
- Markowski A. (red.) (1999), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
- Pösingerová K. (2017), *Interferencja i nauczanie języka polskiego*. „Z zagadnień metodyki nauczania kultury polskiej kultury oraz języka polskiego jako obcego”, s. 258–262.

- Sviridovič M.V. (2010), *Lingvodidaktičeskij aspekt zaimstvovanij v prepodavanii RKI nemeckoâzyčnoj auditorii*, (w:) „Četvertye čteniâ, posvâšennye 70-letiu so dnâ roždeniâ professora V.A. Karpova (Minsk, BGU, 19–20 marta 2010 g.), t. 2, s. 139–142.
- Szulc A. (1971), *Lingwistyczne podstawy programowania języków obcych*. Warszawa: PZWS.
- Valgina N. (red.) (2002) *Sovremennyy russkij âzyk: Učebnik*. Moskva: Logos.
Online: https://pedlib.ru/Books/6/0262/6_0262-242.shtml [DW 04.08.2023].
- Warchala J. (2003), *Kategoria potoczności w języku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Waszakowa K. (2009), *Internacjonalizacja polskiej leksyki – stan obecny, prognozy na najbliższą przyszłość*, (w:) Koriakowcewa E. (red.), *Przejawy internacjonalizacji w językach słowiańskich*. Siedlce, s. 11–28.
- Woźniewicz W. (1982), *Nauczanie rosyjskiej mowy ustnej (rozumienia ze słuchu i mówienia)*, (w:) Siatkowski S. (red.), *Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 221–240.
- Wójcik T. (1973), *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Źródła YouTube [DW 30.09.2023]

- <https://www.youtube.com/watch?v=vL-IGvqrR9M>
<https://www.youtube.com/watch?v=o2zUmSS5wZ8>
<https://www.youtube.com/watch?v=j-mQin4Cjrw>
<https://www.youtube.com/watch?v=IhqSIDnYah4>
<https://www.youtube.com/watch?v=xmoBcmDo708>
<https://www.youtube.com/watch?v=FckeEZeCVNo>
<https://www.youtube.com/watch?v=9j9X2DloPlc>
<https://www.youtube.com/watch?v=PQ5XcHTSeHo>
https://www.youtube.com/watch?v=ur_nCpA-xBE
<https://www.youtube.com/watch?v=g0aYy62ca7M>
<https://www.youtube.com/watch?v=pluH-59JUic>
<https://www.youtube.com/watch?v=9hyglFvaojk>
<https://www.youtube.com/watch?v=NPKyWMMl-m0>
<https://www.youtube.com/watch?v=cCz4ich-s2M>
<https://www.youtube.com/watch?v=paogh8uk3nY>
<https://www.youtube.com/watch?v=zYDMi2w5SDQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=OHSrmz0wkV4>
https://www.youtube.com/watch?v=2DC54sSp_1s
<https://www.youtube.com/watch?v=rs8zeOship4>
<https://www.youtube.com/watch?v=vEHy3eDo79s>
<https://www.youtube.com/watch?v=aEsuPhBuneg>
<https://www.youtube.com/watch?v=Fv5LjVFzSuo>
<https://www.youtube.com/watch?v=QP86aVGC63M>
<https://www.youtube.com/watch?v=EKVLxTT5FQI>

<https://www.youtube.com/watch?v=Nm9Lz6sVYKQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=yQcV8NgbPkc>
<https://www.youtube.com/watch?v=E7HD1OHuuS4>
<https://www.youtube.com/watch?v=XxcbmXU-cWg>
<https://www.youtube.com/watch?v=oGgjIApgE6s>
<https://www.youtube.com/watch?v=VkbxfwI4XIE>
<https://www.youtube.com/watch?v=xBz9zpsBUgk>
<https://www.youtube.com/watch?v=wodvrFvEegw>
<https://www.youtube.com/watch?v=0qlqd7p225Y>
<https://www.youtube.com/watch?v=zKyHo7781z4>

Received: 04.10.2023

Revised: 11.03.2024

Katarzyna Gajda

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-4903-9059>

k.gajda@uw.edu.pl

Aplikacje mobilne w akademickiej dydaktyce językowej na przykładzie wykorzystania platformy Duolingo w nauczaniu języka rosyjskiego

Mobile applications in academic language education using the example of the Duolingo platform in teaching Russian

In the last decade, there has been a marked increase in interest in the use of mobile technologies in education, especially in language teaching. In the context of Mobile Assisted Language Learning (MALL), mobile applications offer unique features such as personalization, interactivity, and access to online resources, promoting individual language learning processes and supporting traditional teaching methods. This article focuses on the analysis of the effectiveness of the Duolingo application in teaching Russian at the University of Warsaw. The study was conducted in the summer semester of 2021/2022 with a group of 78 students. The results confirmed the positive impact of Duolingo on student engagement and the efficiency of material assimilation, while emphasizing the need for technical and educational support for the full use of the application. Study participants were keen on using Duolingo, particularly appreciating the reading lessons, although exercises aimed at developing speaking and writing skills were perceived as less effective. The conclusions of the study indicate the need for further research on the application of Duolingo in foreign language teaching and the analysis of its materials in the context of glottodidactics.



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

Keywords: modern technologies, mobile applications, teaching strategies, teaching Russian, mobile assisted language learning

Słowa kluczowe: nowoczesne technologie, aplikacje mobilne, strategie nauczania, nauczanie języka rosyjskiego, nauczanie językowe wspomagane technologiami mobilnymi

1. Wstęp

W ostatniej dekadzie zanotowano wyraźny wzrost zainteresowania wykorzystaniem technologii mobilnych w edukacji. Rosnąca popularność aplikacji mobilnych widoczna jest szczególnie w dydaktyce językowej. Aplikacje mobilne łączą w sobie szereg unikatowych cech, które obejmują między innymi mobilność, personalizację, interaktywność, multimedialność, elastyczność, interaktywność i możliwość dostępu do zasobów online (Kukulska-Hulme, Traxler, 2013). Wspierają one zarówno indywidualną naukę języka, jak i tradycyjne metody nauczania, umożliwiając uczniom praktykę poza klasą. Dodatkowo, według Burstona (2014), aplikacje sprzyjają samoregulacji procesu uczenia się oraz umożliwiają natychmiastowe sprzężenie zwrotne, co jest kluczowe dla efektywnego przyswajania języka. Integrację procesu nauczania języka obcego za pomocą aplikacji mobilnych – określaną jako MALL (ang. Mobile Assisted Language Learning) – można zastosować przy wykorzystaniu już istniejących koncepcji, strategii oraz modeli dydaktycznych.

2. Aplikacje mobilne w akademickiej dydaktyce językowej – strategie i modele nauczania

Nauczanie za pomocą aplikacji mobilnych jest częścią MALL-u i zgodnie z definicją Gębala (2019: 307), uwzględnia „w procesie uczenia się języka wykorzystywanie podręcznych urządzeń mobilnych, służących do nawiązywania połączeń głosowych oraz tworzenia krótkich wiadomości czy czatów z wizją”. Ważne jest krytyczne podejście do wyboru aplikacji oraz uwzględnienie potencjalnych wyzwań, takich jak jakość treści, ryzyko nadmiernej autonomii ucznia czy odpowiednia metoda nauczania. Współcześnie w nauczaniu za pomocą technologii mobilnych wykorzystuje się coraz nowsze strategie i modele pedagogiczne, do których należą:

- nauczanie hybrydowe (ang. Blended Learning);
- nauczanie z wykorzystaniem technologii rozszerzonej rzeczywistości (ang. Augmented Reality Learning).

- nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemu (ang. Problem-Based Learning);
- nauczanie z elementami gamifikacji.

Nauczanie hybrydowe jest metodą łączącą tradycyjne metody nauczania z e-learningiem, umożliwiając elastyczność oraz dostosowywanie się do indywidualnych potrzeb uczniów. Połączenie interaktywnych zasobów online z tradycyjnymi metodami nauczania zwiększa zaangażowanie uczniów i poprawia ich wyniki w nauce języka (Lopez-Perez, Perez-Lopez, Rodriguez-Ariza, 2021). Nauczanie z wykorzystaniem technologii rozszerzonej rzeczywistości odnosi się do zastosowania technologii rozszerzonej rzeczywistości (AR) w celu wzbogacenia procesu przyswajania języka. Poprzez nakładanie wirtualnych elementów na rzeczywisty świat uczniowie mogą doświadczać immersyjnych i interaktywnych scenariuszy, które ułatwiają naukę słownictwa, gramatyki oraz kultury docelowego języka. Po zeskanowaniu obiektu w rzeczywistym świecie aplikacja AR może wyświetlić nazwę tego obiektu w języku docelowym, wskazówki dotyczące poprawnej wymowy lub zdania z kontekstem, tworząc tym samym bardziej angażujące i praktyczne doświadczenie uczenia się języka.



Rysunek 1. Aplikacja Mondly, dostęp: <https://app.mondly.com/>, [DW 15.09.2023]

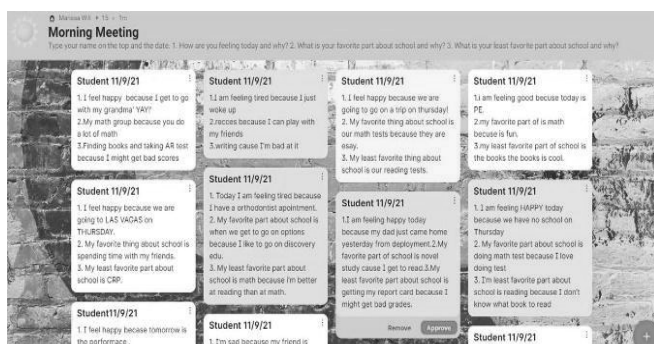
Wyniki badania przeglądowego przeprowadzonego przez Parmaxi i Demetriou wykazały popularność i skuteczność mobilnej AR we wsparciu nauki słownictwa (23,9%), czytania (12,7%), mówienia (9,9%) i pisania (8,5%) (Parmaxi, Demetriou, 2020). Przedmiotowa strategia jest z powodzeniem wykorzystywana w aplikacji Mondly.

Nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemu ma na celu „postawienie uczącym się zadania badawczego, do którego rozwiązania muszą dojść sami na podstawie dotychczas zdobytej wiedzy i zdrowego rozsądku w jej zastosowaniu” (Jakubiak, 2015: 38). Jakubiak (2015: 38) stwierdza, że ta

metoda dodatkowo uczy młodych ludzi odpowiedzialności za swoją wiedzę, kreatywności oraz praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości teoretycznych. Uświadamia im powagę stawianego przed nimi zadania i profesjonalnego podejścia do niego. Przykładem aplikacji, które opierają się na tej strategii, są aplikacje Flipgrid i Padlet.



Rysunek 2. Flipgrid, <https://www.techlearning.com/>, [DW 15.09.2023]



Rysunek 3. Padlet, <https://azpbs.org/>, [DW 15.09.2023]

Gamifikacja w edukacji odnosi się do zastosowania mechanizmów i elementów znanych z projektowania gier w kontekście procesów dydaktycznych mających na celu zwiększenie motywacji i zaangażowania uczących się (Werbach, Hunter, 2012) poprzez wprowadzenie elementów rywalizacji. Tymi elementami są zdobywanie punktów i odznak, osiągnięcie poziomów czy monitorowanie postępów na tablicach liderów. W edukacji strategia ta wykorzystuje naturalną skłonność ludzi do współzawodnictwa i dążenia do osiągnięć, aby

stymulować efektywność uczenia się dzięki wciągającemu doświadczeniu (Vinogradova i in., 2022: 704). Nowszy pogląd definiuje gamifikację jako

proces ulepszania usługi za pomocą afordancji zapewniających grywalne doświadczenia w celu wspierania ogólnego tworzenia wartości przez użytkowników, grywalizacja musi być w stanie tworzyć doświadczenia, które, podobnie jak gry, są z natury motywujące i satysfakcjonujące, powodując trwałą zmianę zachowań i przyzwyczajeń jednostek (Krysiński i in., 2022: 716).

Do najpopularniejszych aplikacji mobilnych opartych na grywalizacji należą między innymi Duolingo, Quizziz, Babel, Bussu (opracowanie własne).

Sposoby wykorzystania technologii mobilnych prezentowane są również za pomocą różnych omówionych modeli nauczania, takich jak:

- model SAMR,
- model TPACK,
- Model Flipped Learning,
- Model BYOD.

Pierwszy z nich, SAMR, przedstawia hierarchię integracji technologii w edukacji poprzez cztery poziomy: Substitution (bezpośrednie zastępowanie narzędzi technologią), Augmentation (zastępowanie z dodatkowymi funkcjonalnościami technologicznymi), Modification (znaczące przekształcenie tradycyjnego zadania dydaktycznego dzięki technologii) oraz Redefinition (tworzenie innowacyjnych zadań nieosiągalnych bez technologii). Model ten służy jako narzędzie dla edukatorów przy integracji technologicznej w procesie dydaktycznym. Sikorska, (2023: 44) wskazuje, że wykorzystanie go „sprzyja budowaniu strategii indywidualizującej uczenie się dzieci, ich ciekawości poznawczej oraz motywacji do podejmowania aktywności własnej związanej z uczeniem się języka obcego, na co ma wpływ ich ocena poczucia własnego sprawstwa”

Model TPACK z kolei, w kontekście nauczania języka obcego podkreśla integrację trzech kluczowych obszarów wiedzy: merytorycznej (Content Knowledge), dydaktycznej (Pedagogical Knowledge) oraz technologicznej (Technological Knowledge). Integracja tych obszarów w praktyce pedagogicznej prowadzi do lepszego dostępu do autentycznych materiałów, interaktywnej komunikacji oraz indywidualizacji procesu nauczania, wspierając tym samym efektywność przyswajania języka obcego przez uczniów. TPACK „odnosi się do wiedzy o tym, w jaki sposób technologia może być wykorzystana w rozsądny sposób pedagogicznie w ramach określonego obszaru treści” (Borawska-Kalbarczyk, 2021: 45). TPACK to nowa forma wiedzy wykraczająca poza wszystkie trzy „podstawowe” elementy: treść, pedagogikę i technologię (Herring, Meacham, Mourlam, 2016: 211).

Model Flipped Learning natomiast polega na odwróceniu tradycyjnej sekwencji nauczania; uczniowie najpierw zapoznają się z materiałem w domu, a następnie praktykują i pogłębiają wiedzę w klasie. Jest to zmiana ról i pozycji w relacji uczeń–nauczyciel (Padzik, 2021: 72). Nauczanie wspomagane przez nowoczesne technologie opiera się na podejściu konstruktywistycznym, które zakłada uwypuklenie uczenia się kosztem nauczania oraz roli uczącego się kosztem nauczyciela (Krajka, Białek, 2021). W tym podejściu uczniowie korzystają z technologii takich jak platformy wideo czy aplikacje do wstępnego przyswajania treści, co umożliwia bardziej zaawansowane prace językowe i interakcje podczas lekcji. Padzik (2021: 72) podkreśla, że metoda odwróconej klasy nie polega na tym, by funkcję nauczyciela pełnił internet i jego zasoby, metoda ta sprzyja efektywnemu wykorzystaniu czasu, indywidualizacji nauki oraz zwiększa zaangażowanie uczniów w proces edukacyjny.

Model BYOD bazuje na prywatnej uczniowskiej technologii wnoszonej do szkolnego nauczania i służy zarówno celom tradycyjnym (przekaz wiedzy i jej zapamiętywanie), jak i otwiera szkolne rozumienie wiedzy w kierunku konstruktywistycznym (bazując na strategiach uczniowskich, ich osobistej wiedzy, pracy grupowej, weryfikacji wiedzy) oraz konektywistycznym (uznającym rozproszony charakter dynamicznie rozwijającej się wiedzy istniejącej w sieciach społecznych) (Hussein, Kopciewicz, 2018: 210). Uczniowie wykorzystują do nauki swoje prywatne urządzenia takie jak smartfony, tablety czy laptopy, co pozwala na zastosowanie bardziej spersonalizowanych i elastycznych metod nauczania. Korzystając z różnorodnych aplikacji i zasobów online dostosowanych do indywidualnych potrzeb, uczniowie mogą uczyć się w dowolnym miejscu i czasie, co sprzyja utrzymaniu regularności i częstotliwości – kluczowym czynnikiem skutecznej nauki języka. W tym znaczeniu, jak wskazują Hussein i Kopciewicz (2018: 210), model BYOD służy strategiom skoncentrowanym na rekonstrukcji roli nauczyciela – z roli wykładowcy wiedzy w kierunku inicjowania, wspierania i doradzania, jak uczyć się w grupach i sieciach społecznych, jak wspólnie rozwiązywać problemy, weryfikować źródła wiedzy.

3. Platforma Duolingo w nauczaniu językowym

Duolingo – dostępne publicznie od 2012 roku – to aplikacja służąca do nauki języków obcych, opierająca się na idei gamifikacji. Z powodzeniem wykorzystuje różne metody grywalizacji, aby utrzymać zaangażowanie użytkowników; z poziomami, seriami, odznakami i tabelami liderów. Wszystkie te funkcje sprawiają, że proces nauki jest bardzo podobny do gry i, motywują użytkowników do dążenia do postępu.. Założycielami aplikacji Duolingo są

profesorowie Luis von Ahn oraz Severin Hacker. Wśród dostępnych narzędzi do nauki języków Duolingo jest często wyróżniane jako jedno z najbardziej innowacyjnych, co predestynuje je do analizy w kontekście badań naukowych. Platforma obecnie oferuje naukę 43 języków obcych, aczkolwiek 39 kursów językowych jest dostępnych tylko w języku angielskim¹. Architektura kursów oferowanych przez platformę Duolingo nieznaczenie różni się w zależności od języka obcego², ale każdy jest formułowany z uwzględnieniem kluczowych aspektów lingwistycznych oraz pedagogicznych³. Do najbardziej popularnych funkcji platformy Duolingo, jakie wskazuje Savanni (2019), należą:

- elementy gamifikacji, takie jak nagrody, osiągnięcia oraz codzienne wyzwania,
- testy oceniające poziom językowy użytkownika,
- forum społecznościowe promujące wymianę wiedzy między uczestnikami⁴,
- różnorodność ćwiczeń językowych, począwszy od dopasowywania słów, a skończywszy na tłumaczeniu całych zdań,
- materiały dodatkowe takie jak podcasty, opowiadania oraz słowniki.

Platforma opiera się głównie na metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. Jak stwierdzają Aleksandrowska i Stanulewicz (2020: 133), chociaż nadmierne wykorzystanie dryli gramatycznych oraz tłumaczenia w nauce języka obcego jest krytykowane przez zwolenników metody komunikacyjnej, należy zauważyć, iż nie powinno się marginalizować i całkowicie rezygnować z wykorzystania technik pracy bilingwalnej. Odgrywają one pozytywną rolę w procesie świadomego uczenia się języka obcego, zwłaszcza jeżeli bierzemy pod uwagę ich wykorzystanie w procesie nauczania i uczenia się jako technik uzupełniających. Jako ramy odniesienia w procesie adaptacji treści edukacyjnych stosuje się *Europejski system opisu kształcenia językowego*, znany również jako CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). Integracja z CEFR umożliwia dokładniejsze dostosowanie materiałów dydaktycznych do poziomów biegłości językowej uczących się⁵ oraz stanowi podstawę do uznawania certyfikatów Duolingo English Test przez wiele uczelni na świecie oraz w Polsce. Przykładowo Uniwersytet Wrocławski uznaje kompetencje językowe kandydata na poziomie B2, jeśli osiągnął on wynik na poziomie

¹ <https://duoplanet.com/duolingo-languages-list/> [DW 20.12.2023]

² <https://duoplanet.com/duolingo-russian-review/> [DW 20.12.2023]

³ <https://blog.duolingo.com/goldilocks-and-the-cefr-levels-which-proficiency-level-is-just-right/> [DW 15.09.2023]

⁴ <https://forum.duome.eu/> [DW 28.12.2023]

⁵ <https://blog.duolingo.com/the-duolingo-cefr-checker-an-ai-tool-for-adapting-learning-content/> [DW 15.09.2023]

90% w teście Duolingo English Test⁶. Radomyski (2022: 111) zauważa, że Duolingo cieszy się dużym uznaniem wśród użytkowników, gdyż uzyskało 86,2% komentarzy pozytywnych, 8,9% opinii negatywnych i 4,9% neutralnych w analizie na podstawie 20 tys. komentarzy ze strony internetowej Google Play Store. Kluczowe cechy aplikacji obejmują⁷ (co pokrywa się z opiniami użytkowników⁸):

- nieograniczony dostęp w dowolnym miejscu i czasie,
- możliwość personalizacji ścieżki nauki, dostosowanej do potrzeb użytkownika,
- kompleksowy rozwój umiejętności językowych, w tym czytania, pisanie, mówienia oraz słuchania,
- wzmacnianie motywacji poprzez mechanizmy gamifikacji,
- tworzenie społeczności, której członkowie wymieniają się wiedzą i doświadczeniem,
- przyjazny interfejs.

Jednocześnie – jak wskazuje Radomyski – w przypadku komentarzy negatywnych użytkownicy najczęściej zaznaczają następujące wady:

system nauki oparty na pięciu dostępnych szansach jest niewystarczający, aplikacja umożliwia naukę zagrożonych języków, ale nie daje możliwości nauki innych popularniejszych języków, np. perskiego, aplikacja nie może być traktowana jako jedyne źródło wiedzy na temat wybranego języka i nie zastąpi ona jego klasycznej nauki z nauczycielem (Radomyski, 2022: 110).

Interfejs aplikacji Duolingo prezentuje strukturę przypominającą drzewo, która zawiera moduły – nazywane często „umiejętnościami” – odpowiadające różnym zagadnieniom językowym. Użytkownicy są motywowani do regularnej nauki poprzez wizualny licznik, który przypomina im o codziennym celu oraz odzwierciedla ciągłość nauki. Ponadto tablica wyników pokazuje tygodniowy ranking użytkowników. Lekcje w aplikacji mają rozwijać wszystkie umiejętności językowe, dlatego składają się z różnorodnych zadań, w tym wielokrotnego wyboru, transkrypcji audio, ćwiczeń wymowy, uzupełniania luk, dopasowywania słów. Dodatkowo Duolingo oferuje także podcasty i opowiadania, które mają na celu ćwiczenie rozumienia ze słuchu. Aleksandrowska i Stanulewicz (2020: 133) zauważają, że choć zadania zawarte na platformie mają na celu rozwijanie wszystkich umiejętności, nie udaje się to

⁶ <https://international.uni.wroc.pl/en/admission-full-degree-studies/english-language-requirements> [DW 15.09.2023]

⁷ <https://www.duolingo.com/approach> [DW 20.12.2023]

⁸ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo&hl=pl&gl=US&pli=1> [DW 20.12.2023]

w pełnym zakresie. W ćwiczeniach na słuchanie Duolingo korzysta z automatycznego systemu generowania głosu, co skutkuje tym, że język brzmi nienaturalnie i komputerowo; użytkownicy nie mają okazji usłyszeć autentycznej wymowy. Z kolei w ćwiczeniach na doskonalenie umiejętności mówienia zadania są ograniczone jedynie do weryfikacji prawidłowej wymowy krótkich fraz lub pojedynczych zdań, nie pozostawiając miejsca na kreatywne, swobodne formułowanie dłuższych wypowiedzi (Aleksandrowska, Stanulewicz 2020, Savanni, 2019) czy realną komunikację językową (Szatek, 2004: 96).

Duolingo for Schools stanowi platformę dedykowaną nauczycielom. Jednym z kluczowych atutów tego narzędzia jest możliwość monitorowania postępów uczniów przez nauczycieli, co obejmuje obserwację ich aktywności, liczbę zdobytych punktów doświadczenia oraz ukończonych lekcji i modułów. Ponadto Duolingo for Schools pozwala na przypisywanie konkretnych lekcji lub modułów jako zadań domowych z określonym terminem wykonania, co może służyć jako mechanizm motywacyjny. Nauczyciele mają również dostęp do generowania raportów dotyczących postępów uczniów. Funkcja komunikacji z uczniami za pomocą platformy ułatwia nauczycielom przekazywanie informacji zwrotnych. Choć główna zawartość kursów jest z góry opracowana i ustalona przez metodyków Duolingo, możliwość wyboru odpowiednich modułów dla uczniów pozwala na dostosowanie materiałów do indywidualnych potrzeb. Elementy gamifikacji takie jak rankingi i tablice wyników zachęcają uczniów do rywalizacji, co może stanowić dodatkową motywację.

4. Nauczanie języka rosyjskiego na Uniwersytecie Warszawskim

Na Uniwersytecie Warszawskim język rosyjski pod względem popularności wśród nauczanych języków obcych plasuje się na piątym miejscu, a w roku akademickim 2021/2022 zajął nawet czwarte miejsce. Lektoraty języka rosyjskiego są prowadzone przez Szkołę Języków Wschodnich oraz Szkołę Ję-

Rok akademicki	rosyjski	angielski	niemiecki	hiszpański	francuski	włoski	pozostałe
2022/2023	524	5222	663	625	608	261	1575
2021/2022	632	5632	742	671	625	280	1462
2020/2021	623	5785	760	712	699	272	1413
2019/2020	674	6003	702	634	677	322	1311

Rysunek 4. Liczba zapisów na lektoraty językowe, dane z Centrum Wsparcia Dydaktyki UW, stan na dzień 15.09.2023 r.

zyków Obcych, a kursy komercyjne – na Uniwersytecie Otwartym UW⁹. Zarówno kursy, jak i lektoraty są oferowane na wszystkich poziomach znajomości języka.

5. Cel badania pilotażowego

Celem badania pilotażowego była analiza opinii uczestników na temat korzystania z aplikacji mobilnych i weryfikacja skuteczności aplikacji Duolingo. Osiągnięcie tego celu wymagało znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy i w jakim stopniu aplikacje mobilne są użytkowane przez studentów i kursantów?
- Czy i w jakim stopniu aplikacje mobilne wspomagają naukę mówienia, czytania, pisania i słuchania?

Stawiając hipotezę, że opanowanie języka obcego z punktu widzenia sprawności językowych na poszczególnych poziomach językowych jest możliwe dzięki wykorzystaniu narzędzi mobilnych, poddałam wstępnej analizie powyższe zjawisko.

W trakcie badania pilotażowego dokonane zostały: analiza popularnych aplikacji językowych wśród studentów UW i kursantów UO UW, weryfikacja ankiety, weryfikacja testów sprawdzających. Badanie pilotażowe to wstępny zarys eksperymentalnego badania właściwego wymaga dalszych prac, które obecnie są prowadzone. W artykule skupiono się na wynikach i wnioskach, które uzyskano na etapie wdrażania badania w pilotażu.

5.1. Grupa badawcza

W badaniu wzięło udział łącznie 78 respondentów, z czego 60 uczestniczyło także w badaniach ankietowych oraz częściowo w badaniach weryfikujących testy sprawdzające. Dodatkowo 18 studentów na poziomie A1 uczestniczyło w pełnym pilotażowym eksperymencie dydaktycznym, czyli w obu badaniach ankietowych oraz testach sprawdzających. 22 studentów to uczestnicy lektoratów języka rosyjskiego w semestrze letnim 2021/22 w Szkole Języków Wschodnich UW na poziomie A1 i B1, 38 kursantów to słuchacze trzech kursów językowych pt. „Nu, dawaj – poziom A1”, „Nu, gawari – po-

⁹ W lektoratach języków obcych w Szkole Języków Wschodnich oraz Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego mogą odpłatnie uczestniczyć słuchacze spoza Uczelni, jednak kursy są dedykowane głównie studentom.

ziom A2” i „Nu, rabotaj – poziom A1/A2” w II i III trymestrze roku akademickiego 2021/2022 na Uniwersytecie Otwartym UW. 18 studentów było uczestnikami wakacyjnych intensywnych kursów językowych SJW UW w lipcu 2022 r. W badaniach na poziomie podstawowym A1 wzięło udział 52 uczestników, na poziomie A2 – 10 uczestników, na poziomie B1 – 16.

5.2. Metoda i narzędzie badawcze

Przedmiotowe badanie oparłam na metodach quasi-eksperymentalnych. Do badania wykorzystano dwie ankiety, które były poddawane modyfikacjom zgodnie z komentarzami uczestników badania. W badaniu pilotażowym zastosowałam pretest i posttest, które wybrałam spośród dwóch testów certyfikatowych z języka rosyjskiego ТРКИ (ros. тест по русскому языку как иностранному) na poziomie A1 i B1. Jest to egzamin na Państwowy Certyfikat Federacji Rosyjskiej potwierdzający ogólną znajomość języka rosyjskiego, przeprowadzany przez Państwowy Instytut Języka Rosyjskiego im. A. S. Puszkina w Moskwie oraz przez Centrum Testowania Językowego Uniwersytetu Państwowego w Sankt Petersburgu. Badanie pilotażowe miało na celu weryfikację jakości przygotowanego planu badawczego (Wilczyńska i in., 2010).

5.3. Opis badania pilotażowego

W semestrze letnim roku akademickiego 2021/2022 przeprowadziłam pilotażowy eksperyment dydaktyczny z wykorzystaniem aplikacji Duolingo wśród uczestników kursów językowych w Szkole Języków Wschodnich UW oraz w ramach Uniwersytetu Otwartego UW; stworzyłam ankietę dla uczestników eksperymentu dydaktycznego oraz wybrałam test sprawdzający z języka rosyjskiego. Na początku badań pilotażowych z użyciem aplikacji Duolingo zweryfikowałam potencjał oraz kompletność dwóch rodzajów językowych testów certyfikatowych z języka rosyjskiego ТРКИ. Oba wykorzystałam w charakterze pretestu i posttestu w trakcie lektoratu języka rosyjskiego oraz na poziomie A1 i B1 na zajęciach z Praktycznej Nauki Języka Rosyjskiego w lutym oraz w czerwcu 2022 r. (teksty wypełniło łącznie 22 studentów). Po wstępnej analizie testów podczas kursów języka rosyjskiego pt. „Nu, dawaj” w Uniwersytecie Otwartym wykorzystałam tylko jeden rodzaj testu, tj. test ТРКИ Państwowego Instytutu Języka Rosyjskiego im. A. S. Puszkina. Test przeprowadziłam w trzech grupach językowych na poziomach A1, A1/A2 i A2. Ostatecznie do eksperymentu pilotażowego, który miał miejsce w lipcu 2022 w Szkole Języków Wschodnich UW wybrałam test ТРКИ Państwowego Instytutu Języ-

ka Rosyjskiego im. A. S. Puszkina. Zostanie on również wykorzystany podczas eksperymentu właściwego. Od uczestników otrzymałam informację zwrotną na temat ankiet oraz testów językowych. Ankieta oraz test zostały zweryfikowane podczas trzech kursów językowych pt. „Nu, dawaj – poziom A1”, „Nu, gawari – poziom A2” i „Nu, rabotaj – poziom A1/A2” w UO UW łącznie na grupie 40 respondentów. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych wprowadziłam niezbędne zmiany do ankiety i wybrałam dedykowany test językowy.

Całościowe badanie pilotażowe z wykorzystaniem aplikacji Duolingo oraz zastosowaniem opracowanych ankiet odbyło się podczas wakacyjnych intensywnych kursów językowych w lipcu 2022 r. w SJW UW na poziomie A1. Podczas zajęć zastosowałam tradycyjne metody nauczania. Jednocześnie studenci dołączyli do Duolingo i zostali uczestnikami Duolingo for Schools na platformie. Regularnie zamieszczałam do wykonania moduły, które rozszerzały lub utrwały wiedzę z lektoratu. Korzystałam z modułów, które zostały już opracowane na Duolingo. Zadań nie modyfikowałam, jedynie wybierałam te bloki, które najbardziej odpowiadały celom kolejnych zajęć lektoratowych. Studenci wykonywali poszczególne moduły już poza lekcjami, w dowolnym czasie i z dowolną intensywnością. Szczegółowy materiał badawczy na temat korzystania z aplikacji Duolingo otrzymałam od 18 uczestników.

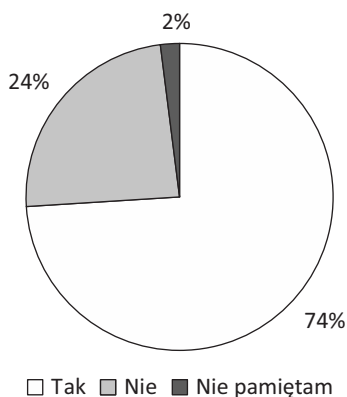
5.4. Analiza danych ankietowych

W badaniach ankietowych łącznie wzięło udział 46 kobiet i 32 mężczyzn. 45% uczestników było w wieku poniżej 20 lat, 38% w wieku 21 do 30 lat, 10% w wieku 31 do 40 lat, 5% w wieku 41 do 50 lat i 1% uczestników było w wieku powyżej 50 lat. Zdecydowana większość, bo aż 72%, mieszka w mieście powyżej 1 miliona mieszkańców, kolejnych 11% jest z miast od 100 tys. do 1 miliona mieszkańców, a 17% z miejscowości do 100 tys. mieszkańców. Z grupy 78 badanych osób 18 osób uczestniczyło w całościowym badaniu eksperymentalnym.

5.4.1. Opracowanie danych ankietowych

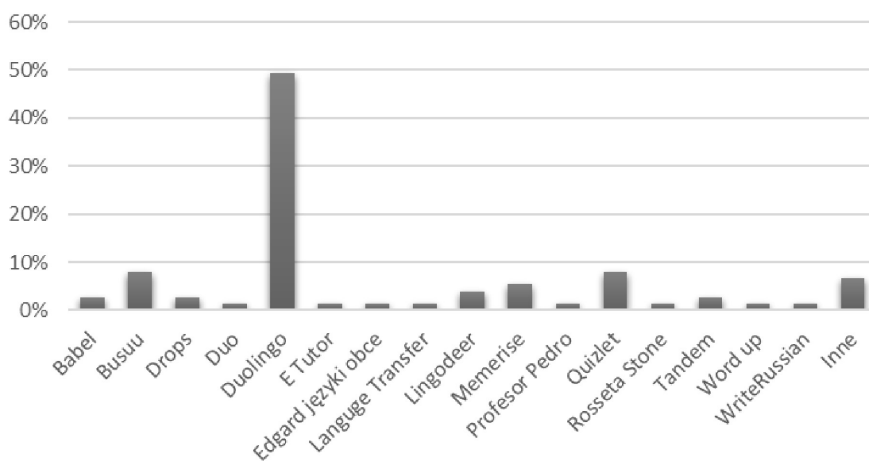
Wyniki badania pokazują, że aż 74% uczestników korzystało do czasu przeprowadzenia badania z pomocy aplikacji językowych, natomiast 24% tego nigdy nie robiło.

Spośród studentów, którzy zadeklarowali korzystanie z aplikacji językowej, największą grupę stanowili użytkownicy aplikacji Duolingo, na kolejnych miejscach znaleźli się użytkownicy aplikacji Bussu i Quizlet.



Rysunek 5. Nauka języka obcego za pomocą aplikacji językowej

Źródło: Opracowanie własne.

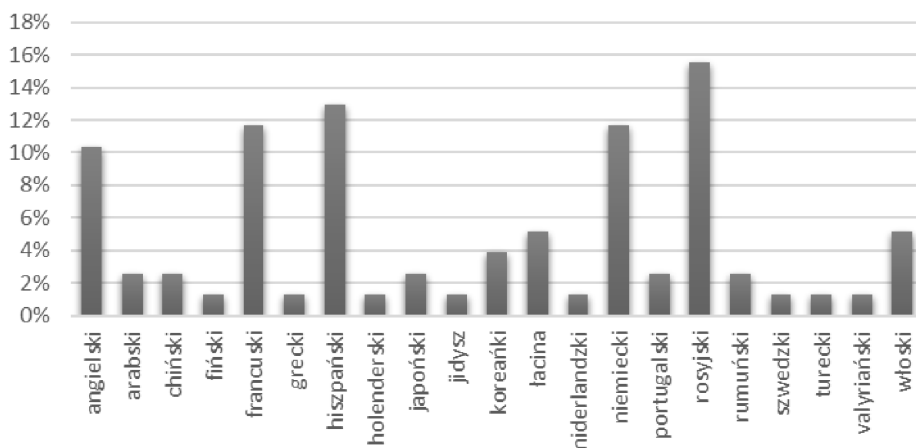


Rysunek 6. Popularność aplikacji językowych wśród studentów

Źródło: Opracowanie własne.

Studenci, którzy używali aplikacji Duolingo, najczęściej uczyli się języka rosyjskiego, hiszpańskiego, francuskiego, angielskiego i niemieckiego. Ciekawostką jest, że za pomocą aplikacji można się uczyć również fikcyjnego języka valyriańskiego z serialu „Gra o tron”, który również został wymieniony przez respondentów.

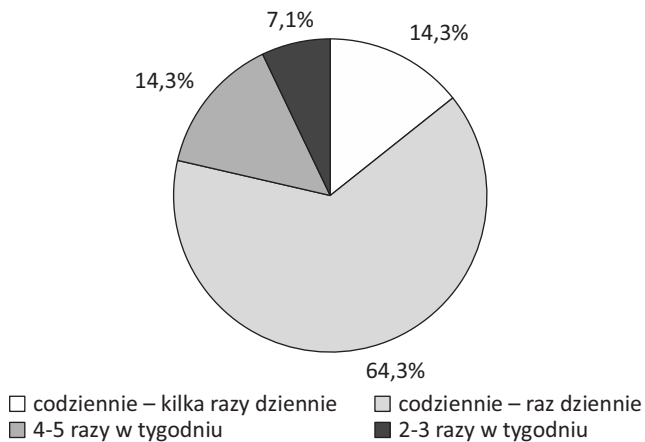
W trakcie wakacyjnego kursu językowego 14,3% użytkowników korzystało z aplikacji kilka razy dziennie, 64,3% raz dziennie. 7,1% 2–3 razy w tygodniu, a 14,3% 4–5 razy w tygodniu.



Rysunek 7. Języki obce, których studenci uczą się za pomocą aplikacji Duolingo

Źródło: Opracowanie własne.

Jak często korzystałeś/korzystałaś z aplikacji w trakcie kursu językowego?



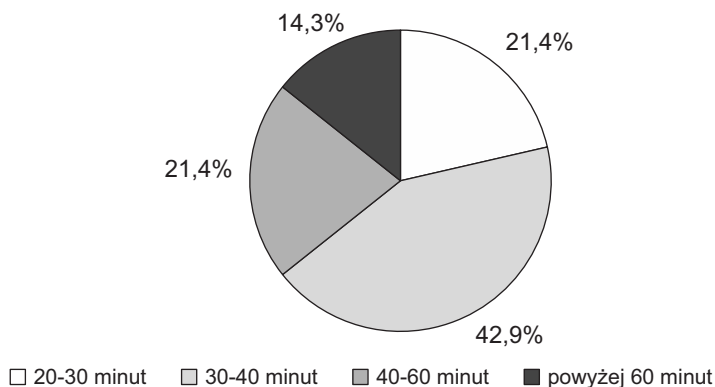
Rysunek 8. Częstość korzystania z aplikacji Duolingo

Źródło: Opracowanie własne.

42,9% użytkowników spędzało w aplikacji 30–40 minut dziennie, a tylko 14,3% powyżej 60 minut dziennie.

Aspektem, który był najważniejszy dla uczestników badania, była nauka słownictwa, wśród aspektów najmniej istotnych wymieniano mówienie. Założenia uczestników można określić jako realne do realizacji.

Uczestnicy badania uznali, że ćwiczenia były odpowiednio zaprojektowane, aby rozwijać kompetencje gramatyczne, a także umiejętności czytania, pisania oraz mówienia.



Rysunek 9. Czas nauki języka rosyjskiego w aplikacji

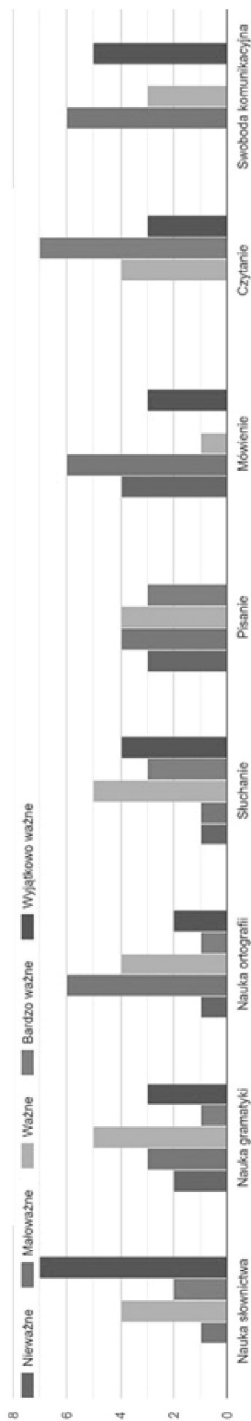
Źródło: Opracowanie własne.

Najwięcej uczestników uznało, że czytanie w aplikacji Duolingo było najskuteczniej nauczane, na kolejnych miejscach znalazła się nauka gramatyki i słuchania. W opinii respondentów najmniej skutecznie były rozwijane umiejętności pisania i mówienia.

Z badania wynika też, że zdecydowana większość – 66,7% respondentów – poleciłoby aplikację Duolingo innym słuchaczom.

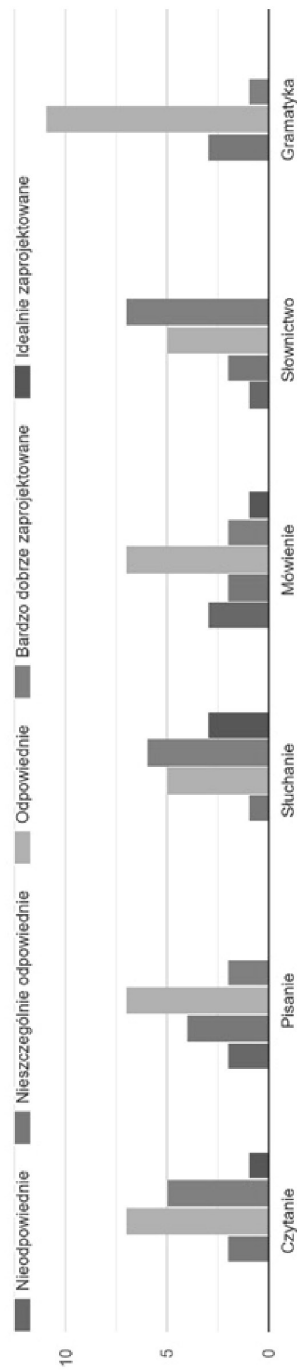
Na pytanie, czy i dlaczego użytkownicy poleciliby aplikację Duolingo, zostały udzielone następujące odpowiedzi (pisownia oryginalna):

- Nowa szata graficzna nie spełnia moich oczekiwań tak bardzo jak poprzednia, ale aplikacja wciąż jest pomocna w nauce języka.
- Ponieważ jest to najlepsza darmowa aplikacja do nauki języków.
- Poleciłabym aplikację innym, ponieważ uważam, że ja wiele z niej wyniosłam i myślę, że dla innych to też będzie super zabawa połączona z nauką i szybkimi rezultatami.
- Szybko można uczynić postęp.
- Bo jest przyjemna i można robić wszędzie.
- Duolingo jest fajną aplikacją do powtórki materiału, nie nauki tylko na podstawie aplikacji.
- Można nauczyć się od zera nawet jeśli nie zna się bukw. Zaczynałam od zapamiętania samych literek i te ćwiczenia bardzo mi pomogły.
- Poleciałbym bo aplikacja umożliwia zapoznanie się z alfabetem, ćwiczenia czytania na początkowych etapach nauki i wbija do głowy partykuły i krótkie spójniki.



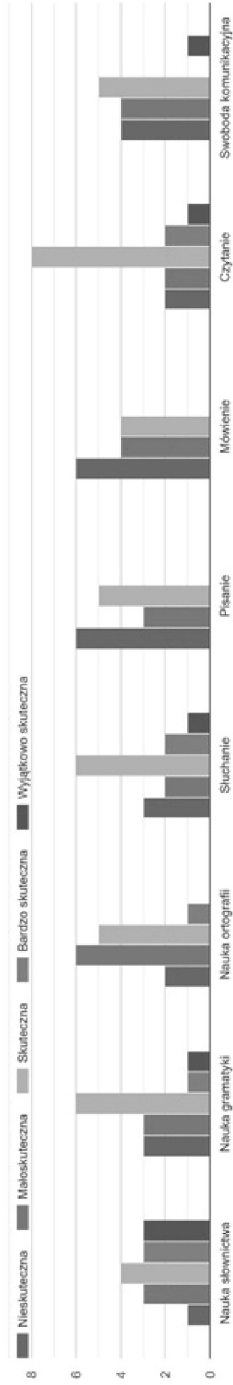
Rysunek 10. Ocena motywacji własnej studentów w odniesieniu do poszczególnych aspektów języka

Źródło: Opracowanie własne.



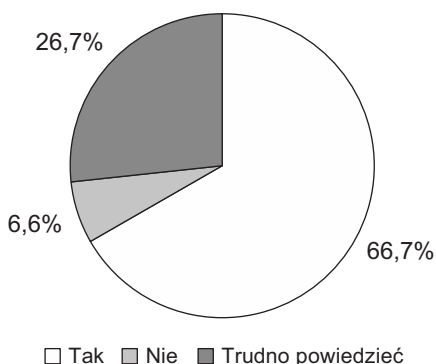
Rysunek 11. Opinia studentów na temat zaprojektowanych ćwiczeń w aplikacji

Źródło: Opracowanie własne.



Rysunek 12. Opinia studentów na temat skuteczności aplikacji

Źródło: Opracowanie własne.



Rysunek 13. Rekomendacje studentów po nauce języka rosyjskiego w aplikacji Duolingo

Źródło: Opracowanie własne.

Z kolei 6% nie poleciłoby aplikacji. Wśród komentarzy niepolecających nauki z aplikacją znalazły się następujące komentarze:

- Samo korzystanie z niej nie zapewni wystarczającej wiedzy.
- Bo nie lubię tego typu aplikacji i uważam, że są nieskuteczne.

Studenci zgłaszali problemy techniczne oraz podkreślali, że zmiany w interfejsie aplikacji po aktualizacji były dla nich zaskoczeniem, a nawet zniechęcały do dalszej nauki. Aby stanąć naprzeciw tym wyzwaniom, ważne i pomocne okazały się regularne rozmowy na temat działania aplikacji, wsparcie grupy oraz lektora. Każdorazowo po takim zgłoszeniu wspólnie z lektorem problem rozwiązywano. Szybka reakcja w przypadku trudności oraz wiedza o tym, jak skutecznie korzystać z Duolingo, jak obsługiwać nowe aktualizacje, były niezbędne do utrzymania motywacji użytkowników oraz do wykorzystania pełnego potencjału platformy.

5.4.2. Opracowanie danych z testów sprawdzających

Na podstawie uzyskanych wyników 18 uczestników zdało test sprawdzający. 10 osób osiągnęło wynik powyżej 95%, sześć osób powyżej 85%, a dwie osoby uzyskały wynik 75%. Wyraźnie widoczna jest też zależność: studenci, którzy najwięcej czasu spędzili w aplikacji Duolingo, osiągnęli najwyższe wyniki. Najczęściej stosowane typy ćwiczeń pokazują, że przy ich projektowaniu twórcy platformy Duolingo mają na celu przede wszystkim rozwijanie u użytkowników dwóch podsystemów języka – gramatyki i słownictwa (Aleksandrowska, Stanulewicz, 2020: 132). Jest to widoczne w uzyskanych wyni-

kach testów badania pilotażowego, gdyż najlepiej ocenione zadania dotyczą leksyki i gramatyki.

6. Wnioski

Większość badanych chętnie korzystało z aplikacji Duolingo, a wielu z nich korzystało z niej codziennie; czas spędzony na nauce oscylował wokół 30–40 minut. Choć głównym celem użytkowników było rozszerzenie słownictwa, zwrócili oni uwagę, że najbardziej skuteczne w aplikacji były ćwiczenia do nauki czytania. Te ukierunkowane na rozwój umiejętności mówienia i pisania dostępne w aplikacji uznano za mniej efektywne. Duolingo zdobyło uznanie wśród większości uczestników badania. Wielu z nich poleciłoby aplikację innym, chwalaąc jej skuteczność i przyjemność obsługi jej interfejsu. Pewna część badanych kwestionowała jej kompleksowość w kontekście pełnej edukacji językowej i wskazywała, że aplikacja nie zastąpi klasycznej nauki z nauczycielem. W teście sprawdzającym na poziomie A1 wszyscy uczestnicy uzyskali ponad 60% poprawnych odpowiedzi. Zauważono, że ci, którzy więcej czasu spędzili w aplikacji, osiągnęli wyższe wyniki. Najważniejszym wsparciem w przypadku problemów technicznych i zmian w aplikacji były regularne rozmowy oraz pomoc i dostępność lektora. Te elementy pomagały w utrzymaniu motywacji i pełnym wykorzystaniu platformy.

Badania nad użytecznością i efektywnością aplikacji językowych, których fragment pokazano, nadal trwają. Niezbędne jest zweryfikowanie efektywności nauczania języków przy pomocy aplikacji Duolingo, a szczególnie dokonanie analizy w kierunku określenia najlepiej i najgorzej rozwiniętych sprawności językowych na podstawie dokonanej ewaluacji. Ważne jest także dokładniejsze zbadanie rodzaju i konstrukcji ćwiczeń na Duolingo w kontekście glottodydaktycznym oraz analiza kryteriów oceny tradycyjnych materiałów do nauki języków obcych w porównaniu z materiałami interaktywnymi.

Bibliografia

- Aleksandrowska O., Stanulewicz D. (2020), *Internetowa platforma do nauki języków Duolingo – opinie użytkowników*. „Neofilolog”, nr 55/1, s. 125–144.
- Borawska-Kalbarczyk K. (2021), *Proces kształcenia w cyfrowej rzeczywistości – wybrane kierunki zmian*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Hussein B., Kopciwicz, L. (2018), *Technologie własne czy szkolne? Podział cyfrowy i jego skutki w kontekście nauczania i uczenia się wzbogaconego technologicznie*. „Forum Oświatowe”, nr 30(2), s. 199–218.

- Burston J. (2014), *The Reality of MALL: Still on the Fringes*. „CALICO Journal”, nr 31(1), s. 103–125.
- Gębal P. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Herring M. C., Meacham S., Mourlam, D. (2016), *TPACK development in higher education*, (w:) Koehler M. J., P. Mishra (red.) *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators: Second Edition*. Nowy Jork: Routledge, s. 207–224.
- Jakubiak O. (2015), *PBL jako metoda aktywizacji językowej studentów studiów filologicznych*, (w:) Mytnik-Ejsmont, J., Glac, W., Majcher, I. (red.), *Echa ideatorium: z doświadczenia nauczycieli akademickich, uczestników 2. Konferencji Dydaktyki Akademickiej „Ideatorium” na Wydziale Biologii Uniwersytetu Gdańskiego*. Wydział Biologii Uniwersytetu Gdańskiego, s. 37–47.
- Krajka J., Białek K. (2021), *O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i praktyce z przykładami scenariuszy wykorzystanych w programie Teaching English in Poland*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–15.
- Koehler M. J., Mishra P. (red.) (2016), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*. Routledge.
- Kukulka-Hulme A., Traxler J. (red.) (2005), *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. Londyn: Taylor and Francis.
- Kukulka-Hulme A., Traxler J. (2013), *Design principles for mobile learning*. (w:) Beetham, H., Sharpe, R. (red.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning* (2nd ed.). Abingdon: Routledge, s. 244–257.
- Lopez-Perez M.V., Perez-Lopez M.C., Rodriguez-Ariza, L. (2011), *Blended learning in higher education: Students’ perceptions and their relation to outcomes*. „Computers & Education”, nr 56(3), s. 818–826.
- Parmaxi A., Demetriou, A. A. (2020), *Augmented reality in language learning: A state of the art review of 2014–2019*. „Journal of Computer Assisted Learning”, nr 36(6), s. 861–875.
- Padzik D. (2021), *Nauczyciel XXI wieku – role i wyzwania*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 71–76.
- Radomycki K. (2022), *Opinie użytkowników aplikacji Duolingo. Analiza komentarzy z Google Play Store*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 103–112.
- Savvani S. (2019), *State-of-the-Art Duolingo: Features and Applications*, (w:) Auer M. E., Tsiatsos T. (red.), *The Challenges of the Digital Transformation in Education: Proceedings of the 21st International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL 2018)*. Volume 2. Springer International Publishing, s. 139–147.
- Sikorska J. (2023), *Model SAMR w kreowaniu cyfrowego środowiska uczenia się języka obcego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 18(69), s. 43–54.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wagros.
- Werbach, K., Hunter, D. (2012), *For the Win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Vinogradova I.V. i in. (2022), *Gejmifikaciâ kak metod obučeniâ: osobennosti i vozmožnosti*, „Moskovskij èkonomičeskij žurnal”, nr 3, s. 702–708.

Netografia

- <https://app.mondly.com/> [DW 15.09.2023]
- <https://azpbs.org/2021/11/teacher-app-recommendation-padlet/> [DW 15.09.2023]
- <https://blog.duolingo.com/goldilocks-and-the-cefr-levels-which-proficiency-level-is-just-right/> [DW 15.09.2023]
- <https://blog.duolingo.com/the-duolingo-cefr-checker-an-ai-tool-for-adapting-learning-content/> [DW 15.09.2023]
- <https://www.duolingo.com/approach/> [DW 20.12.2023]
- <https://duoplanet.com/duolingo-languages-list/> [DW 20.12.2023]
- <https://duoplanet.com/duolingo-russian-review/> [DW 20.12.2023]
- <https://edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-educacyjne/4125-odpowiedz-filmem-czyli-flipgrid/> [DW 15.09.2023]
- <https://forum.duome.eu/> [DW 28.12.2023]
- <https://international.uni.wroc.pl/en/admission-full-degree-studies/english-language-requirements/> [DW 15.09.2023]
- <https://www.mondly.com/blog/introducing-first-augmented-reality-language-app-speech-recognition/> [DW 15.09.2023]
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo&hl=pl&gl=US&pli=1/> [DW 28.12.2023]
- <https://www.techlearning.com/> [DW 15.09.2023]

Received: 09.10.2023

Revised: 11.03.2024

Olga Iakovleva

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

<https://orcid.org/0000-0001-5124-6412>

olga.iakovleva@mail.umcs.pl

Lingwodydaktyczny potencjał ChatGPT w nauczaniu języków obcych

The linguistic and didactic potential of ChatGPT in foreign language teaching

ChatGPT can be used as an alternative resource when learning a foreign language. It has a wide range of applications, such as: working with vocabulary and grammar, practicing, testing and proofreading texts, practicing speaking, creating learning materials, automatically translating texts and providing information about countries, cultures, history and other aspects related to the foreign language being taught. Phraseological competence is an important element of general communicative skills, which enables the learner of a foreign language to use the language correctly, freely, and broadens knowledge of intercultural issues. The article analyses the possibilities of using a chatbot when learning foreign language phraseology. The study aims to assess the effectiveness of ChatGPT in the process of foreign-language phraseology acquisition. Texts from Russian and Polish textbooks containing phraseological units are used as material. The results reveal that for this purpose ChatGPT can be used partially because its effectiveness is related to the type of specific task. The Chatbot gives worse results when it is tasked with translating phraseological compounds or citing an example of their use, while it is promising as an alternative resource for creating educational content.

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, foreign language teaching, phraseology, machine translate



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

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, ChatGPT, glottodydaktyka, frazeologia, tłumaczenie automatyczne

1. Wprowadzenie

W ciągu ostatnich kilku dekad nastąpił jakościowy skok w rozwoju technologii informacyjnych i komunikacyjnych, który przejawiał się również w ich upowszechnieniu w procesie edukacyjnym. Szeroko stosuje się m. in. aplikacje mobilne, technikę rzeczywistości wirtualnej i rozszerzonej oraz inne narzędzia cyfrowe. W okresie pandemii COVID-19 szczególnie pożądane były formy zdalnej edukacji. Ich poszukiwanie przyczyniło się do szybkiego rozwoju cyfrowych platform edukacyjnych. Doświadczenie to miało znaczący wpływ na rozpowszechnienie po pandemii hybrydowej formy uczenia się obejmującej połączenie narzędzi online i offline.

Technologie sztucznej inteligencji są z powodzeniem wykorzystywane w nauce języków obcych. Narzędzia AI (artificial intelligence – sztuczna inteligencja) udoskonaliły usługi rozpoznawania tekstu i mowy, przetwarzanie mowy na tekst i odwrotnie (tłumaczenie online, asystenci głosowi, narzędzia do sprawdzania pisowni, interpunkcji i stylistyki, chatboty). Obecnie obserwuje się szczególnie szybki rozwój chatbotów (inaczej: agentów konwersacyjnych). Ich rosnąca popularność może być perspektywiczna w glottodydaktyce. Wśród nowoczesnych chatbotów dużą popularność zyskuje ChatGPT, opracowany przez firmę OpenAI. Istnieje więc potrzeba rzetelnej oceny jego potencjału na rzecz podnoszenia efektywności uczenia się, nauczania języków obcych, a także wykazania zagrożeń wynikających z jego wykorzystania.

W ramach niniejszych badań przetestowano ChatGPT jako alternatywny zasób w pracy z jednostkami frazeologicznymi. Cel opracowania stanowi ocena skuteczności ChatGPT w procesie przyswajania frazeologii obcojęzycznej. Jako materiał ilustracyjny wykorzystano polskie i rosyjskie jednostki frazeologiczne zaczerpnięte z podręczników dla studentów uczących się języka polskiego lub rosyjskiego jako obcego.

2. Chatbot jako narzędzie dydaktyczne

Analizie niektórych aspektów cyfryzacji procesu edukacyjnego poświęcono wiele badań (Al`Kajsi, 2019; Cevikbas i in., 2023; Fitria, 2023; Korovnikova, 2021; Rol`gajzer, 2020; Topsakal, 2022; Valtolina i in., 2018). Chatbot ze sztuczną inteligencją jest jednym z narzędzi cyfrowych, które zasługuje na szczególną uwagę. Ostatnie osiągnięcia w dziedzinie przetwarzania języka

naturalnego (NLP) doprowadziły do stworzenia dużych zasobów językowych w obrębie sztucznej inteligencji. ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) opracowany przez OpenAI to model językowy, który może generować teksty w różnych językach (oparty na GPT-3.5/4). Został on zbudowany przy użyciu architektury głębokiego uczenia o nazwie *Transformer*, która pozwala mu opanowywać wzorce językowe i generować spójne teksty podobne do ludzkiego, a także rozwiązywać szereg innych zadań (Vaswani i in., 2017; Devlin i in., 2018; Ni J. i in., 2023; Zhou i in., 2023). Model językowy został wyuczony na dużym i zróżnicowanym korpusie danych umożliwiającym zadanie kontynuacji zapytania tekstowego (prompt). Chatbot ze sztuczną inteligencją działa w trybie dialogowym i obsługuje zapytania w ponad 95 językach naturalnych. Należy zauważyć, że wydajność modelu różni się w zależności od języka i złożoności generowanego tekstu (ChatGPT działa najlepiej w języku angielskim). ChatGPT to najnowsza, ulepszona wersja Chatbota. Poprzez różne funkcje, dostępność i przyjazny dla użytkownika interfejs (pracujący w trybie okna dialogowego), ChatGPT stał się obecnie jednym z najpopularniejszych modeli językowych. Wśród innych podobnych jemu wykorzystuje się też m. in.: Bard firmy Google, Claude firmy Anthropic lub chatbot Bing firmy Microsoft.

Przed powszechnym użyciem ChatGPT znane i używane były inne chatboty, których ewolucja sięga II połowy XX wieku. Początkowo wykorzystywano uczenie maszynowe, które po raz pierwszy zostało zastosowane w latach 60-tych XX wieku. Następnie programy ewoluowały, wykorzystując złożone algorytmy, sieci neuronowe, wreszcie w XXI wieku sztuczną inteligencję. Chatboty mogą być zintegrowane z różnymi platformami (takimi jak: strony internetowe, aplikacje mobilne, asystenci głosowi) w celu wykonywania powtarzalnych automatycznych zadań, np. mogą 'pracować' jako wirtualni asystenci do spersonalizowanego wsparcia, obsługi klienta. Pomysł wykorzystania agentów konwersacyjnych jako alternatywnego zasobu do nauki języka obcego jest stosunkowo nowy. Odkryty potencjał, pierwsze sukcesy ChatGPT w różnych dziedzinach wzbudziły bowiem duże zainteresowanie glottodydaktyków. Zrozumienie wartości tego narzędzia, które pozwala uczącym się języków obcych rozwijać umiejętności komunikacyjne w przystępny i interaktywny sposób, przyczyniło się do rozwoju badań nad tym zagadnieniem. O wykorzystaniu ChatGPT w nauczaniu języków obcych pisze się na razie głównie w opracowaniach o charakterze teoretycznym, których celem jest wykazanie możliwości nowych narzędzi cyfrowych, analiza perspektywy ich wykorzystania, a także trudności, z jakimi mogą spotkać się pracujący z nimi nauczyciele i uczniowie (AlAfnan, 2023; Budnikova, Babenkova, 2020; Esionova, 2019; Fryer, 2019; Fryer, 2020; Lavrinenko, 2023; Moqbel, 2023; Topsakal, Topsakal, 2022).

ChatGPT zapewnia uczestnikom procesu edukacyjnego możliwość wykorzystania do różnego rodzaju zadań, takich jak: tworzenie treści edukacyjnych, ćwiczeń i testów, automatyczne tłumaczenie tekstów, monitorowanie i ewaluacja procesu uczenia się, korekta tekstów, sporządzanie scenariuszy lekcji i wiele innych. Jedną z niezaprzeczalnych zalet ChatGPT jest możliwość personalizacji procesu uczenia się/nauczania, która przejawia się w uwzględnieniu poziomu biegłości językowej konkretnego ucznia, jego zainteresowań i potrzeb; ważny są także brak bariery językowej, która jest charakterystyczna dla komunikacji z żywą osobą oraz natychmiastowe dostarczanie informacji zwrotnej (Fomin, Sadovikov, 2022; Yatmanov, Fisxanova, 2019; Zhai, 2022). Powyższe czynniki przyczyniają się zaś, jak wiadomo, do podniesienia efektywności i atrakcyjności procesu uczenia się, zwiększenia motywacji i zaangażowania uczniów w naukę. ChatGPT jest też przydatny przy tworzeniu autentycznych materiałów językowych (George, George, 2023; Baskara, Mukarto, 2023), ćwiczeniu tłumaczenia tekstu (Jiao i in., 2023). Nauczyciele mogą traktować go jako dodatkowy zasób w procesie nauczania, od planowania lekcji po rozwój zawodowy (Kasneci i in., 2023).

Chociaż ChatGPT ma znaczny potencjał i może być z powodzeniem wykorzystywany w nauczaniu/uczeniu się języków, jego stosowanie generuje też pewne problemy, które należy wziąć pod uwagę. Trudność pracy z ChatGPT może wystąpić w przetwarzaniu złożonych i abstrakcyjnych pojęć ze względu na niewystarczające informacje zawarte w danych treningowych modelu językowego (Baskara, Mukarto, 2023). Badacze zwracają również uwagę na jego ograniczoną zdolność do rozumienia kontekstu (Casella i in., 2023), potrzebę dużej ilości danych treningowych (Zhou i in., 2023) oraz zagrożenia dla cyberbezpieczeństwa (O'Rourke, 2023). Szczególnie niepokojące są też kwestie etyczne, takie jak ryzyko dezinformacji, stronniczości, obraźliwych treści (Atlas, 2023; Ferrara, 2023; Qadir, 2022; Zhuo i in., 2023), potencjalne zastąpienie prawdziwych nauczycieli przez chatboty (Baskara, Mukarto, 2023), trudności w odróżnieniu odpowiedzi generowanych przez chatboty od odpowiedzi uczniów (Elkins, Chun, 2020; Fitria, 2023, Cotton i in., 2023).

3. Materiały i metody

W badaniach wykorzystano fragmenty tekstów z podręczników dla dorosłych uczących się rosyjskiego lub polskiego jako języków obcych.

Jednym z nich jest podręcznik kulturoznawstwa, rozwoju mowy i czytania „Poznajemy rosyjskie tradycje i życie Rosjan” (Basko, 2016). Skierowany jest on do studentów uczelni wyższych uczących się języka rosyjskiego

jako języka obcego, przyszłych tłumaczy, a także słuchaczy kursów języka rosyjskiego. Książka przeznaczona jest dla osób, które znają już język rosyjski w stopniu kursu podstawowym. Podręcznik, z jednej strony, wprowadza obcokrajowców w narodowe tradycje kulturowe i zwyczaje Rosjan, z drugiej strony, ma na celu aktywizację ich wiedzy językowej i umiejętności komunikacyjnych, by umożliwić im swobodne wypowiedzianie się na tematy związane z tradycjami i życiem Rosjan. Teksty zawierają informacje specyficzne o Rosji oraz informacje o jej kulturze. Ważną cechą tego podręcznika jest to, że wszystkim tekstom towarzyszą przysłowia, powiedzenia, zwroty frazeologiczne, aforyzmy jako integralne elementy kultury.

Kolejny podręcznik to „Z polskim w świat” (Ciesielska-Musameh, Guziuk-Świca, Przechodzka, 2016), przeznaczony do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym, z elementami poziomu średniego. Głównymi adresatami tej książki są słuchacze z krajów wschodniosłowiańskich; może on być stosowany jako pomoc na intensywnych kursach językowych. Jego celem jest rozwijanie kompetencji językowej w zakresie sprawności receptywnych i produktywnych oraz kompetencji socjokulturowej. Podręcznik składa się z dwóch części, z których każda zawiera słownictwo tematyczne, sekcje poświęcone sprawnościom (czytaniu, słuchaniu, mówieniu, pisanii) oraz ćwiczenia komunikacyjne i frazeologiczne. Każdy temat kończy się *Kącikiem frazeologicznym*, tj. zestawem ćwiczeń wprowadzających frazeologizmy ze współczesnego języka polskiego. Są one ściśle powiązane ze słownictwem tematycznym prezentowanym w lekcji.

Oba podręczniki są zorganizowane w taki sposób, że każdy temat zawiera jednostki frazeologiczne ściśle z nim związane. W badaniach ocenie krytycznej poddano wykorzystanie ChatGPT w procesie nauki jednostek frazeologicznych w kontekście jego efektywności. Jako materiał pomocniczy wykorzystano następujące słowniki: *Słownik frazeologiczny języka polskiego* autorstwa Stanisława Skorupki, *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego* pod redakcją Müldnera-Nieckowskiego, *Большой фразеологический словарь русского языка* (Bol`shoj frazeologicheskij slovar` russkogo yazyka) pod redakcją Teliya, *Большой словарь русских поговорок* (Bol`shoj slovar` russkikh pogovorok) autorstwa Mokienko i Nikitiny. Wykorzystano takie metody badawcze jak analiza porównawcza opracowanych przez ChatGPT tekstów, analiza definicji słownikowych.

4. Rezultaty

Zwroty frazeologiczne stanowią istotną część zasobu leksykalnego większości języków, będąc cennym źródłem informacji o historii, kulturze, tradycjach

i mentalności narodu. Nauka frazeologii jest integralną częścią nauki języków obcych. Znajomość związków frazeologicznych przyczynia się do kształtowania kompetencji komunikacyjnych i kulturowych studentów uczących się języka obcego. Kompetencja komunikacyjna obejmuje kompetencję frazeologiczną, tj. znajomość kompozycji frazeologicznej i umiejętność stosowania frazeologizmów w praktyce. Umożliwia ona uczącemu się języka obcego poprawne, swobodne posługiwanie się tym językiem, poszerza wiedzę o zagadnieniach interkulturowych. Dobra znajomość obcojęzycznej frazeologii ułatwia przekładanie tekstów zawierających jednostki frazeologiczne w taki sposób, aby zachować obrazowość, charakterystykę ekspresywną i stylistyczną tych jednostek.

Proces opanowania frazeologii obcojęzycznej przez studentów wymaga przemyślanej, celowej pracy. Celem badania było sprawdzenie, w jakim zakresie ChatGPT może być w wykorzystywany (zarówno przez nauczycieli, jak i studentów) jako wirtualny asystent podczas nauki jednostek frazeologicznych języka obcego.

Jednym ze sposobów wykorzystania ChatGPT podczas pracy z materiałem frazeologicznym może być tłumaczenie. Wybrano kilka związków frazeologicznych związanych z tematem „Rodzina” z podręcznika do nauki języka polskiego i zlecono ich tłumaczenie na język rosyjski aplikacji ChatGPT.

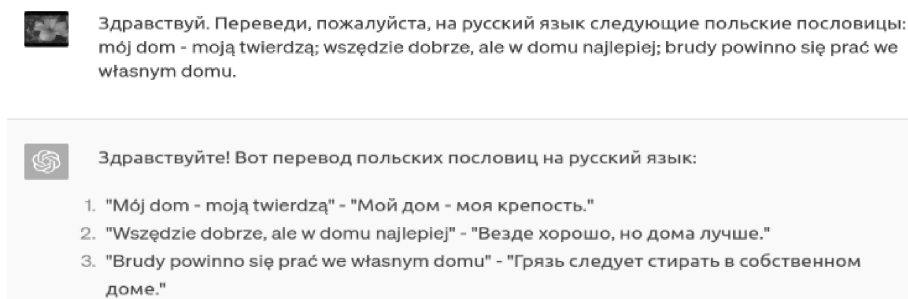


Figure 1. Tłumaczenie przez ChatGPT z polskiego na rosyjski wybranych frazeologizmów

Pierwsze dwie jednostki frazeologiczne (pol. *mój dom – moją twierdzą* oraz ros. *мой дом – моя крепость*; pol. *wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej* oraz ros. *везде хорошо, а дома лучше*) są ekwiwalentami frazeologicznymi o tym samym znaczeniu denotatywnym i konotatywnym (fig. 1), a dosłowne tłumaczenie jednostek frazeologicznych w tym przypadku jest poprawne. Jednostka frazeologiczna *brudy powinno się prać we własnym domu* charakteryzuje się znaczeniem integralnym, nierównym sumie znaczeń części składowych. Tłumaczenie mechaniczne lub dosłowne jest nieekwiwalentne,

ponieważ doprowadziło do zniekształcenia planu treści jednostki frazeologicznej. Aby uzyskać lepszą odpowiedź, zostało wprowadzone zapytanie wyjaśniające, które zwraca uwagę na przenośne znaczenie tej jednostki frazeologicznej, a także prośbę o zaproponowanie kilku opcji tłumaczenia:



Переведи, пожалуйста, на русский язык польский фразеологизм *brudy powinno się pracć we własnym domu*. Учти, что фразеологизм имеет переносное значение. Предложи несколько вариантов перевода.



Фразеологизм "*brudy powinno się pracć we własnym domu*" в переносном значении означает, что человек должен решать свои личные проблемы или конфликты внутри собственного круга, не вынося их на публику. Вот несколько вариантов перевода:

1. "Семейные дела нужно решать внутри семьи."
2. "Личные проблемы следует обсуждать в четырех стенах."
3. "Семейные конфликты лучше разрешать внутри дома."

Figure 2. Tłumaczenie przez ChatGPT frazeologizmu *brudy powinno się pracć we własnym domu* na j. rosyjski

Odpowiedź wygenerowana przez ChatGPT wygląda następująco: związek frazeologiczny *brudy powinno się pracć we własnym domu* w znaczeniu przenośnym oznacza, że dana osoba powinna rozwiązywać swoje osobiste problemy lub konflikty we własnym kręgu, nie podając ich do wiadomości publicznej. Oto kilka opcji tłumaczenia (fig. 2):

1. „Sprawy rodzinne powinny być rozwiązywane w rodzinie”.
2. „Problemy osobiste powinny być omawiane w czterech ścianach”.
3. „Konflikty rodzinne lepiej rozwiązywać w domu”.

Uzyskane wyniki nie są tłumaczeniem, lecz opisem znaczenia (‘nie roztrząsać publicznie, ujawniać drażliwe, przykre sprawy’) frazeologizmu podanego w trzech wariantach. Odpowiedzi zaproponowane przez ChatGPT po doprecyzowaniu polecenia dają zadowalające rozwiązania, zrozumiałe dla odbiorcy rosyjskojęzycznego, pozwala to zastosować frazeologizm obcojęzyczny adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej.

Kolejnym etapem pracy byłaby pomoc nauczyciela w skojarzeniu ekwiwalentnych funkcjonalnie jednostek frazeologicznych dwóch języków. W języku rosyjskim występuje frazeologizm o takim samym znaczeniu przenośnym jak w języku polskim: не выносить сор из избы – ‘разглашать сведения о каких-либо неприятностях, касающихся узкого круга лиц и потому скрывааемых от посторонних’ (Telya, 2009: 148; ujawniać informacje o jakichkolwiek nieprzyjemnościach związanych z niewielką grupą osób i przez to ukrywanych przed obcymi). Oba związki frazeologiczne mają podobne

znaczenie, ale różną motywację, inny obraz w nich zawarty. Podobna sytuacja ma miejsce przy tłumaczeniu rosyjskich jednostek frazeologicznych na język polski. Jako przykład wzięto frazeologizm *семья в куче – не страшны и тучи* ze wspomnianego wcześniej podręcznika do języka rosyjskiego:

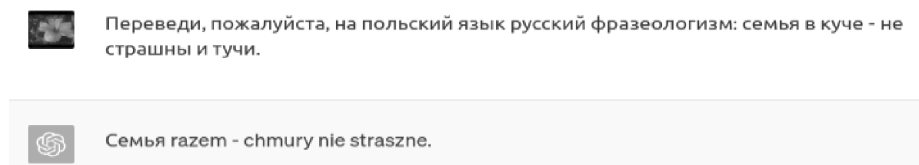


Figure 3. Tłumaczenie frazeologizmu *семья в куче – не страшны и тучи* na j. polski przez ChatGPT

Wadą tłumaczenia wykonanego przez ChatGPT jest jego dosłowny charakter (fig. 3). Ponadto jeden składnik jednostki frazeologicznej pozostał w oryginalnej formie bez tłumaczenia (wyraz *семья* – ‘rodzina’). Należy zauważyć, że tłumaczenie dosłowne jest odpowiednie, jeśli celem jest ujawnienie wewnętrznej formy i obrazu związku frazeologicznego. W przypadku braku dokładnych odpowiedników w języku docelowym można użyć analogicznej jednostki frazeologicznej – *gdy rodzina żyje w zgodzie, to jej bieda nie dobodzie*. Ta jednostka frazeologiczna, choć jest zbudowana na innej podstawie słownej i figuratywnej, przekazuje znaczenie frazeologizmu z języka źródłowego. W związku z tym podczas tłumaczenia frazeologizmów w ChatGPT występują trudności, które w istotny sposób wpływają na jakość tłumaczenia. Maszynowe tłumaczenie jednostek frazeologicznych ma znaczące ograniczenia w przeciwieństwie do tłumaczenia wykonanego przez człowieka.

Innym kierunkiem pracy z materiałem frazeologicznym w ChatGPT w procesie przyswajania frazeologii języka obcego może być generowanie przykładów, kontekstów użycia jednostek frazeologicznych. Umiejętność właściwego wyboru i zastosowania frazeologizmów w odpowiednich sytuacjach przyczynia się do rozwoju sprawności komunikacyjnych, dlatego ważne jest, aby kształtować u studentów zrozumienie specyfiki użycia obcojęzycznych jednostek frazeologicznych.

Na potrzeby badań wybrano kilka związków frazeologicznych z podręcznika dla obcokrajowców uczących się języka polskiego, mających w swym składzie nazwy potraw i produktów spożywczych: *пłakać nad rozlanym mlekiem; wyłożyć (wygarnąć) kawę na ławę; nie dać sobie w kaszę dmuchać; wisienka na torcie*.

Przykłady użycia związków frazeologicznych *пłakać nad rozlanym mlekiem* (,przejmować się czymś, co już się stało, czego już się nie da zmienić,



Dzień dobry. Podaj proszę przykłady użycia następujących frazeologizmów: płakać nad rozlanym mlekiem; wyłożyć kawę na ławę; nie dać sobie w kaszę dmuchać; wisienka na torcie.



Dzień dobry! Oto przykłady użycia frazeologizmów:



1. **Płakać nad rozlanym mlekiem:**
 - Kontekst: Po stracie pracy, Maria długo rozpaczała nad tym, co się stało.
 - Użycie: "Maria, przestań płakać nad rozlanym mlekiem. Teraz musisz skoncentrować się na znalezieniu nowej pracy."
2. **Wyłożyć kawę na ławę:**
 - Kontekst: Podczas narady zespołu, lider postanowił otwarcie poruszyć trudne kwestie.
 - Użycie: "Dziś musimy wyłożyć kawę na ławę i omówić nasze problemy w zespole, żebyśmy mogli znaleźć rozwiązania."
3. **Nie dać sobie w kaszę dmuchać:**
 - Kontekst: W trakcie skomplikowanego projektu, inżynierowie nie poddawali się trudnościom.
 - Użycie: "Nasi inżynierowie są naprawdę wytrwali. Nie dają sobie w kaszę dmuchać i zawsze znajdują rozwiązania."
4. **Wisienka na torcie:**
 - Kontekst: Na uroczystości weselnej para młoda ogłosiła, że spodziewa się dziecka.
 - Użycie: "Ogłoszenie, że spodziewają się dziecka, było wisienką na torcie podczas ich wesela. Goście byli zachwyceni tą wiadomością."

Figure 4. Przykłady użycia wybranych polskich frazeologizmów wygenerowanych przez ChatGPT

uratować, co nie jest tego warte', Müldner-Nieckowski, 2003: 403) oraz *wyłożyć kawę na ławę* (,szczerze, otwarcie, wprost; w oczy, bez ogródek', Müldnera-Nieckowski, 2003: 295; fig. 4, przykład 1, 2), wygenerowane przez ChatGPT, są udane, ponieważ frazeologizmy zostały użyte w ich właściwym znaczeniu i odpowiadają kontekstowi. Mniej udany jest przykład użycia jednostki frazeologicznej *nie dać sobie w kaszę dmuchać* (,nie pozwolić się wykorzystać, okpić, lekceważyć, przewodzić komu nad sobą, nie pozwolić sobie ubliżyć; dać sobie radę, umieć się bronić', Skorupka, 1967: 320; fig. 4, przykład 3). Ten frazeologizm został użyty przez ChatGPT w nietypowym znaczeniu: ,wykazywać się uporem, wytrwałością w dążeniu do celu, pokonywać trudności'. Jednostka frazeologiczna *nie dać sobie w kaszę dmuchać* charakteryzuje relacje człowieka z innymi ludźmi, więc użycie tej jednostki frazeologicznej w kontekście zaproponowanym przez ChatGPT jest niepoprawne. Również nie do końca trafny jest przykład użycia przez ChatGPT (fig. 4, przykład 4) związku frazeologicznego *wisienka na torcie* (,coś, co stanowi dodatek do wcześniej istniejącej całości, ocenianej jako bardzo

добра, i czyni tę całość jeszcze lepszą niż gdyby tego czegoś nie było'; *Wielki słownik języka polskiego*, dostępny w wersji online) ponieważ w tej formie, może wywołać u niektórych odbiorców zakłopotanie. Chociaż w obecnych czasach ślub w ciąży przestaje być tematem tabu, ludzie konserwatywnych poglądów mogą odbierać wieść podczas wesela o tym, że panna młoda spodziewa się dziecka jako niekoniecznie pozytywną. Warto tu podkreślić, iż o prawidłowości użycia frazeologizmów decyduje nie tylko przestrzeganie norm językowych, pod uwagę powinno się brać również czynniki ekstralingwistyczne (określona sytuacja wypowiedzi, odbiorca itp.). Błędy językowe w użyciu jednostek frazeologicznych często stają się przyczyną niepowodzeń komunikacyjnych. Identyfikowanie niespójności w użyciu frazeologizmów (również w materiale językowym przetłumaczonym za pomocą ChatGPT) i korygowanie błędów może być wykorzystywane przez nauczyciela jako technika dydaktyczna. Ten rodzaj pracy ze związkami frazeologicznymi pozwoli studentom lepiej zrozumieć specyfikę semantyki i struktury frazeologii obcojęzycznej.

Jednostki frazeologiczne odzwierciedlają historię, tradycje, kulturę duchową i materialną narodu, działalność człowieka w różnych obszarach życia. Przystwojenie frazeologizmów podczas nauki języka obcego obejmuje zrozumienie ich specyfiki narodowo-kulturowej. W tym celu podjęto próbę przetestowania możliwości ChatGPT jako zasobu, w którym można znaleźć komentarz o charakterze lingwistycznym i krajoznawczym na temat wybranej jednostki frazeologicznej. Zapytanie do ChatGPT dotyczyło historii



Здравствуй. Дай, пожалуйста, информацию о этимологии фразеологизма заварить кашу.



Здравствуйте! Фразеологизм "заварить кашу" в русском языке имеет следующее происхождение:

Этот фразеологизм имеет древние корни и связан с культурой и бытом древних русских. В давние времена каша была основным продуктом питания для большинства русских. Для приготовления каши необходимо было нагревать воду и медленно добавлять крупы, тщательно перемешивая, чтобы избежать образования комков. Процесс приготовления каши требовал внимания и навыков.

Использование фразы "заварить кашу" стало метафорой для описания сложных и запутанных ситуаций или проблем, которые требуют внимательного и осторожного подхода для разрешения. Таким образом, фразеологизм "заварить кашу" стал символизировать сложные и запутанные ситуации, которые требуют особого внимания и усилий для разгадывания.

Figure 5. Komentarz etymologiczny frazeologizmu заварить кашу wygenerowany przez ChatGPT

pochodzenia rosyjskiego frazeologizmu *заварить кашу* (porów. z pol. *nawarzyć piwa*).

Otrzymano następującą odpowiedź na to zapytanie (fig. 5):

Ten frazeologizm ma starożytne korzenie i jest związany z kulturą i życiem starożytnych Rosjan. W dawnych czasach kasza była podstawowym pożywieniem większości Rosjan. Aby przygotować kaszę, konieczne było podgrzanie wody, powolne dodawanie zbóż i dokładne mieszanie celem uniknięcia grudek. Proces gotowania kaszy wymagał uwagi i umiejętności. Użycie frazeologizmu *warzyć kaszę* stało się metaforą opisującą trudne i kłopotliwe sytuacje, problemy, które wymagają starannego i ostrożnego podejścia do rozwiązania. W ten sposób frazeologizm *заварить кашу* zaczął symbolizować złożone sytuacje, które wymagają szczególnej uwagi i wysiłku, aby je rozwiązać.

W odpowiedzi wygenerowanej przez ChatGPT metaforyczne znaczenie jednostki frazeologicznej *заварить кашу* („rozpocząć trudne, kłopotliwe zadanie”) jest tłumaczone przede wszystkim złożonością procesu robienia kaszy. Takie wyjaśnienie jest dużym uproszczeniem, które nie ujawnia rzeczywistych przesłanek związanych z etymologią frazeologizmu. W Rosji kasza była nie tylko codziennym, ale także rytualnym pożywieniem używanym w głównych obrzędach rodzinnych związanych z fizycznymi narodzinami lub śmiercią kogoś lub z symbolicznymi narodzinami (Teliya, 2009: 215). Kasza była obowiązkowym daniem rytualnym na ucztach weselnych; staroruskie słowo „kasza” miało również znaczenie *uczta weselna*. Z takich „kłopotliwych” kasz, w których uczestniczyło wiele osób i których przygotowanie było skomplikowane, powstał frazeologizm *заварить кашу* (Birikh, Mokienko, Stepanova, 1998, s. 258).

Kolejnym zagadnieniem była również ocena perspektyw wykorzystania ChatGPT w tworzeniu treści edukacyjnych. Często w podręcznikach do nauki języków obcych materiał frazeologiczny jest prezentowany w ograniczony, fragmentaryczny sposób (z wyjątkiem podręczników w pełni poświęconych frazeologii). Nie każdy podręcznik zapewnia praktyczne zadania do ćwiczenia i utrwalania związków frazeologicznych, a te, które są dostępne, wyróżniają się monotonią. ChatGPT mógłby pomóc wypełnić tę lukę, tworząc niezbędny materiał dydaktyczny dla nauczyciela. Wybrano kilka jednostek frazeologicznych z podręcznika do języka polskiego z grupy tematycznej „Cechy charakteru”: *w czepku urodzony; chowa głowę w piasek; ma węża w kieszeni; stroi się w cudze piórka; niebieski ptak; cielę na niedzielę*. W czasie zostało wysłane zapytanie z prośbą o skomponowanie różnego rodzaju ćwiczeń z wymienionymi frazeologizmami (fig. 6).



Dzień dobry. Utwórz proszę zadania różnego typu z frazeologizmami: w czepku urodzony; chowa głowę w piasek; ma węża w kieszeni; stroi się w cudze piórka; niebieski ptak; cielę na niedzielę. Zadania mają pomóc osobom uczącym się języka jako obcego skutecznej przyswoić te związki frazeologiczne.



Oczywiście, oto zadania z frazeologizmami dla osób uczących się języka polskiego jako obcego:



1. Wyjaśnij znaczenie frazeologizmu "w czepku urodzony" i użyj go w zdaniu.
2. Przetłumacz frazeologizm "chowa głowę w piasek" na swój język i napisz, kiedy można użyć tego zwrotu.
3. Co oznacza wyrażenie "ma węża w kieszeni"? Podaj przykład sytuacji, w której można to powiedzieć.
4. Wyjaśnij sens frazeologizmu "stroi się w cudze piórka" i podaj przykład sytuacji, w której ktoś mógłby go użyć.
5. Przetłumacz na swój język wyrażenie "niebieski ptak" i opisz, co może symbolizować taki ptak w różnych kulturach.
6. Co oznacza frazeologizm "cielę na niedzielę"? Wyjaśnij jego znaczenie i podaj przykład użycia tego zwrotu.

Figure 6. Przykłady treści edukacyjnych, wygenerowanych przez ChatGPT

Ćwiczenia generowane przez ChatGPT dotyczą przede wszystkim określania znaczenia związków frazeologicznych, tłumaczenia, napisania przykładów ich użycia. Aby uzyskać inne rodzaje ćwiczeń, kolejne zapytanie zostało skorygowane i uzupełnione o konkretne podpowiedzi (fig. 7):

Chociaż niektóre ćwiczenia zawierają pewne nieścisłości (na przykład, definicje związków frazeologicznych z pierwszego zadania) mogą one częściowo być przydatne jako materiał pomocniczy na zajęciach. Niewątpliwą zaletą ChatGPT jest możliwość wielokrotnej generacji tekstów, spośród których można wybrać najbardziej udane przykłady. Szczególnie wartościowe jest ćwiczenie 5 (fig. 7) „idiomy w kulturze”. Poszukiwanie analogu frazeologicznego w sytuacji, gdy jednostki frazeologiczne mają podobne znaczenie, ale różnią się planem wypowiedzi, jest zwykle wykonywane przez studentów z dużym zainteresowaniem. Wynika to z faktu, że element języka obcego jest łatwiej przyswajany i zapamiętywany, gdy jest porównywalny z podobnym znanym elementem w języku ojczystym.



Dziękuję. Większość zaproponowanych zadań polega na wyjaśnieniu znaczeń związków frazeologicznych lub ich tłumaczeniu. Zależy mi na różnorodności ćwiczeń (np. łączenie frazeologizmów z ich definicjami, poszukiwanie synonimów, uzupełnienie zdań itp). Podaj proszę kolejne przykłady ćwiczeń.



Oczywiście, oto różnorodne ćwiczenia z frazeologizmami:



1. **Łączenie frazeologizmów z definicjami:** Przyporządkuj właściwe znaczenia do poniższych frazeologizmów:

- "w czepku urodzony"
- "chowa głowę w piasek"
- "ma węża w kieszeni"
- "stroił się w cudze piórka"
- "niebieski ptak"
- "cielę na niedzielę"

Definicje:

- a. Osoba, która jest przyzwyczajona do korzystania z cudzej pracy lub sukcesów.
- b. Ktoś, kto jest naiwny lub niewinny.
- c. Ktoś, kto unika rozwiązywania problemów lub stawiania czoła trudnym sytuacjom.
- d. Osoba urodzona w zamożnej rodzinie lub otrzymująca dużo szczęścia w życiu.
- e. Posiadanie tajemniczego lub niebezpiecznego sekretu.
- f. Ktoś, kto ubiera się lub zachowuje jak ktoś inny w celu zyskania akceptacji lub uwagi.

2. **Uzupełnianie zdań:** Uzupełnij poniższe zdania frazeologizmami:

- Gdy dowiedział się o planach nauczyciela, Janek zrobił wielkie oczy. Był jak...
- Maria często myśli, że ignorując problemy, one same znikną. Po prostu...
- Wszyscy wiedzieli, że Adam jest bogaty i nigdy nie musi martwić się o pieniądze. Mówił o nim...
- Dlaczego Marta zawsze musi się popisywać swoimi osiągnięciami? Wyraźnie lubi się...
- Po udanym wystąpieniu na scenie, aktor był szczęśliwy jak...

3. **Poszukiwanie synonimów:** Znajdź synonimy dla poniższych frazeologizmów:

- "w czepku urodzony"
- "chowa głowę w piasek"
- "ma węża w kieszeni"
- "stroił się w cudze piórka"
- "niebieski ptak"
- "cielę na niedzielę"

4. **Tworzenie zdań:** Stwórz zdania, używając każdego z frazeologizmów w odpowiednim kontekście.

5. **Idiomy w kulturze:** Zbadaj, czy istnieją podobne idiomy lub frazeologizmy w twojej kulturze, które wyrażają te same lub podobne znaczenia. Porównaj i omów różnice i podobieństwa między nimi.

Figure 7. Ćwiczenia wygenerowane przez ChatGPT

5. Podsumowanie

Niniejszy artykuł włącza się w dyskusję na temat potencjału i wyzwań związanych z wykorzystaniem ChatGPT w nauczaniu języków obcych. Zagadnienie to zostało rozpatrzone przez pryzmat frazeologii. Przetestowano kilka rodzajów pracy z materiałem frazeologicznym w języku rosyjskim i polskim. Uzyskane wyniki pokazują różne stopnie potencjalnego zastosowania materiałów językowych generowanych przez ChatGPT na zajęciach ze studentami uczelni wyższej. Należy zauważyć, że teksty wygenerowane przez ChatGPT powinny być używane tylko po dokładnym sprawdzeniu przez nauczyciela. Wynika to z faktu, że mogą pojawić się w nich różnego rodzaju błędy i nieścisłości. Jest to szczególnie widoczne w przypadku maszynowego tłumaczenia jednostek frazeologicznych, które w ChatGPT tłumaczone są w większości dosłownie. Chociaż tłumaczenie maszynowe słów poczyniło znaczne postępy w ostatnich latach, tłumaczenie fraz wymaga poważnej poprawy. Nauczyciel powinien umieć kontrolować zastosowanie ChatGPT, być moderatorem tego procesu, zwracając uwagę studentów na ewentualne nieścisłości w wygenerowanych przez chatbot odpowiedziach. Taki sposób pracy umożliwia wspieranie studentów w doskonaleniu umiejętności krytycznego myślenia. Najbardziej perspektywiczne w tej chwili jest tworzenie treści edukacyjnych za pomocą ChatGPT. Dodatkowe zadania oparte na autentycznych materiałach językowych mogą pomóc studentom szybciej nauczyć się znaczenia jednostek frazeologicznych, zrozumieć warunki i konteksty ich stosowania. Niezaprzeczną zaletą ChatGPT jest jego dostępność, szybkość i zdolność do przetwarzania dużej liczby zapytań. Jednocześnie, aby uzyskać jak najdokładniejszą i najbardziej relewantną odpowiedź, ważne jest odpowiednie sformułowanie zapytania. Im bardziej precyzyjne i konkretne, tym większe prawdopodobieństwo otrzymania właściwej odpowiedzi. Ponieważ ChatGPT nadal ewoluje i jest ulepszany, istnieją wszelkie powody, by sądzić, że w przyszłości możliwości wykorzystania jego potencjału będą coraz większe. ChatGPT, choć nie zastąpi całkowicie nauki z doświadczonym nauczycielem, to może służyć jako dodatkowe narzędzie w procesie opanowywania języka obcego, w szczególności frazeologii.

Bibliografia

AlAfnan M.A., Dishari S., Jovic M., Lomidze K. (2023), Chatgpt as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses. „Journal of Artificial Intelligence

- and Technology”, nr 3(2), s. 60–68. Online: <https://doi.org/10.37965/jait.2023.0184> [DW 25.06.2023]
- Al'-Kajsi A.N., Arxangel'skaya A.L., Rudenko-Morgun O.I. (2019), Intellektual'ny'j golosovoj pomoshnik Alisa na urokach russkogoazy'ka kak inostrannogo (uroven' A1). „Filologicheskie nauki. Voprosy` teorii i praktiki”, tom 12, nr 2, s. 239–244. Online: <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.52> [DW 20.05.2023]
- Atlas S. (2023), ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI. „College of Business Faculty Publications”. Online: https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548 [DW 21.06.2023]
- Baskara FX. R., Mukarto FX. (2023), Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. “Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics”, nr. 7(2), s. 343–358. Online: <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387> [DW 15.05.2023]
- Basko N.A. (2007), Znakomimsya s russkimi tradiciyami i zhizn`yu rossiyan: Uchebnoe posobie po kul'turologii, razvitiyu rechi i chteniyu dlya izuchayushhix russkijazy'k kak inostranny'j. Moskva: Russkijazy'k.
- Birix A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. (1998), Slovar` russkoj frazeologii, istoriko-etimologicheskij spravochnik, Sankt-Peterburg: Folio-press.
- Borzova T.A. (2021), Uroki pandemii: cifrovaya transformaciya vy'sshego obrazovaniya v formate udalennogo obucheniya. „Territoriya novyx vozmozhnostej. Vestnik VGUE`S”, nr. 13(1), s. 195–208. Online: <https://doi.org/10.24866/VVSU/2073-3984/2021-1/195-208> [DW 24.06.2023]
- Budnikova A.S., Babenkova, O.S. (2020), Ispol'zovanie Chat-botov pri izuchenii inostrannogoazy'ka. „Ucheny'e zapiski. E'lektronny'j nauchny'j zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta”, nr 3 (55). Online: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka>. [DW 10.07.2023]
- Cascella M., Montomoli J., Bellini V., Bignami E. (2023), Evaluating the feasibility of chatgpt in healthcare: An analysis of multiple clinical and research scenarios. „Journal of Medical Systems”, nr 47(1), s. 1–5.
- Cevikbas M., Bulut N., Kaiser G. (2023), Exploring the Benefits and Drawbacks of AR and VR Technologies for Learners of Mathematics: Recent Developments. „Systems”, nr 11(5), s. 244. Online: <https://doi.org/10.3390/systems11050244> [DW 12.06.2023]
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G. (2016), Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego (część I). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G. (2019), Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego (część II). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Cotton D., Cotton P., Shipway J. (2023), Chatting and Cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. „EdArXiv”. Online: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148> [DW 24.06.2023]

- Devlin J., Chang M.-W., Lee K., Toutanova K. (2019), BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding, (w:) Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Volume 1 (Long and Short Papers), s. 4171–4186, Minneapolis, Minnesota, Association for Computational Linguistics. Online: <https://doi.org/10.18653/v1/N19-1423> [DW 24.06.2023]
- Elkins K., Chun J. (2020), Can GPT-3 Pass a Writer's Turing Test?. „Journal of Cultural Analytics”, s. 1–16. Online: <http://dx.doi.org/10.22148/001c.17212> [DW 25.06.2023]
- Esionova E.Yu. (2019), Iskusstvenny`j intellekt kak al'ternativny`j resurs dlya izucheniya inostrannogo yazy`ka. „Gumanitarny`e i social`ny`e nauki”, nr 3, s. 155–166. Online: <https://doi.org/10.23683/2070-1403-2019-74-3-155-166> [DW 23.06.2023]
- Ferrara E. (2023), Should ChatGPT be Biased? Challenges and Risks of Bias in Large Language Models. “arXiv:2304.03738”. Online: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.03738> [DW 26.06.2023]
- Fitria T.N. (2023), Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. „ELT Forum: Journal of English Language Teaching”, nr 12(1), s. 44–58. Online: <https://doi.org/10.15294/elt.v12i1.64069> [DW 29.06.2023]
- Fitria T.N. (2023), Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) Technology in Education: Media of Teaching and Learning: A Review. „International Journal of Computer and Information System (IJCIS)”, nr 4(1), s. 14–25. Online: <https://doi.org/10.29040/ijcis.v4i1.102> [DW 12.06.2023]
- Fomin M.A., Sadovikov N.E. (2022), Vozmozhnosti primeneniya texnologij iskusstvennogo intellekta pri izuchenii inostrannogo yazy`ka v vuze. „Molodezhnaya nauka: tendencii razvitiya”, nr 3(24), s. 6–12.
- Fryer L.K., Nakao K., Thompson A. (2019), Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. „Computers in Human Behavior”, nr 93, s. 279–289. Online: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.023> [DW 15.07.2023]
- Fryer L. K., Coniam D., Carpenter, R., Lăpuşneanu, D. (2020), Bots for language learning now: Current and future directions. „Language Learning & Technology”, nr 24 (2), s. 8–22. Online: <https://doi.org/10.125/44719> [DW 19.06.2023]
- George A.S., George A.S. (2023), A Review of ChatGPT AI's Impact on Several Business Sectors. „Partners Universal International Innovation Journal”, nr 1(1), s. 9–23. Online: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7644359> [DW 29.05.2023]
- Jiao W., Wang W., Huang J., Wang X., Tu Z. (2023), Is ChatGPT A Good Translator? Yes With GPT-4 As The Engine (w:) arXiv:2301.08745. Online: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.08745> [DW 28.05.2023]
- Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Gasser U., Groh G., Günнемann S., Hüllermeier E., Krusche S., Kutyniok G., Michaeli T., Nerdel C., Pfeffer J., Poquet O., Sailer M., Schmidt A., Seidel T., Stadler M., Weller J., Kuhn J., Kasneci K. (2023), ChatGPT for good? On opportunities and

- challenges of large language models for education. „Learning and Individual Differences”, nr 103. Online: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274> [DW 29.06.2023]
- Korovnikova N.A. (2021), Artificial Intelligence in the modern educational space: problems and prospects. „Social Novelty and Social Sciences” nr 2, s. 98–113. Online: <https://doi.org/10.31249/snsn/2021.02.07> [DW 25.05.2023]
- Korvel G., Treigys P., Tamulevicius G., Bernataviciene J., Kostek, B. (2018), Analysis of 2D Feature Spaces for Deep Learning-based Speech Recognition. „JOURNAL OF THE AUDIO ENGINEERING SOCIETY”, nr 66(12), s. 1072–1081. Online: <https://doi.org/10.17743/jaes.2018.0066> [DW 23.06.2023]
- Lavrinenko I. Yu. (2023), Ispol'zovanie chat-botovGPT v processe obucheniya anglijskomu yazy'ku v neyazy'kovom vuze: teoreticheskij aspekt. „Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionny'x technologij”, nr 12(2), s. 18–25. Online: <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2023-2-18-25> [DW 20.05.2023]
- Moqbel M. S. S., Al-Kadi A. M. T. (2023), Foreign Language Learning Assessment in the Age of ChatGPT: A Theoretical Account. „Journal of English Studies in Arabia Felix”, nr 2(1), s. 71–84. Online: <https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.62>[DW 15.06.2023]
- Mokiyenko V.M., Nikitina T.G. (2013), Bol'shoj slovar` russkix pogovorok. Moskva: OLMA Media grupp.
- Müldner-Nieckowski P. (red.) (2003), Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego. Warszawa: Świat Książki.
- Ni J., Young T., Pandelea V., Xue F., Cambria E. (2023) Recent Advances in Deep Learning Based Dialogue Systems: A Systematic Survey. „Artif. Intell. Rev.”, nr 56, s. 3055–3155. Online: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2105.04387> [DW 13.07.2023]
- O'Rourke M. (2023), ChatGPT Poses Cybersecurity Threats. „Risk management”, nr 70(2), s. 30.
- Qadir J. (2022), Engineering Education in the Era of ChatGPT: Promise and Pitfalls of Generative AI for Education. „TechRxiv. Preprint”. Online: <https://doi.org/10.36227/techrxiv.21789434.v> [DW 12.06.2023]
- Rol'gajzer A.A., Demidenko K.A., Kadnikova O.V. (2020), Vozmozhnosti primeneniya informacionno-kommunikacionny'x technologij pri obuchenii inostrannomu yazy'ku v vuze. „Nauchny'e issledovaniya i razrabotki. Social'no-gumanitarny'e issledovaniya iologii”, nr 9(3), s. 49–57.
- Shefieva E`Sh. (2020) Ispol'zovanie Internet-servisov v distancionnom obuchenii, v tom chisle inostranny'm yazy'kam, v usloviyax pandemii koronavirusa, (w:) Cherkasova M.N., Marunovich O.V. (red.), Prepodavatel` vy'sszej shkoly` v XXI veke: materialy` 17-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rostov n/D, s. 398–402.
- Skorupka S. (1967), Słownik frazeologiczny języka polskiego, 2t. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Teliya V.N. (red) (2009), Bol'shoj frazeologicheskij slovar` russkogo yazy'ka. Moskva: AST-PRESS.

- Topsakal O., Topsakal E. (2022), Framework for A Foreign Language Teaching Software for Children Utilizing AR, Voicebots and ChatGPT (Large Language Models). „The Journal of Cognitive Systems”, nr 7(2), s. 33–38. Online: <https://doi.org/10.52876/jcs.1227392> [DW 25.05.2023]
- Valtolina S., Barricelli B., Gaetano S., Diliberto P. (2018), Chatbots and conversational interfaces: Three domains of use (w:) Fifth International Workshop on Cultures of Participation in the Digital Age, Castiglione della Pescaia, Italy, nr 2101, s. 62–70.
- Vaswani A., Shazeer N., Parmar N., Uszkoreit J., Jones L., Gomez A. N., Kaiser Ł., Polosukhin I. (2017), Attention is all you need (w:) arXiv:1706.03762. Online: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762> [DW 22.06.2023]
- Yatmanov V.A., Fismanova G.R. (2019), Ispol'zovanie chat-botov pri izuchenii anglijskogo yazyka (w:) Aktual'ny'e problemy` agrarnoj nauki: sostoyanie i tendencii razvitiya: materialy` nauional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. Dimitrovgrad, Texnologicheskij institut – filial FGBOU VO Ul'yanovskij GAU, s. 126–130.
- Zhai X. (2023), Chatgpt user experience: Implications for education. Online: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312418> [DW 29.05.2023]
- Zhou C., Li Q., Li C., Yu J., Liu Y., Wang G., Zhang K., Ji C., Yan Q., He L., Peng H., Li J., Wu J., Liu Z., Xie P., Xiong C., Pei J., Yu P.S., Sun L. (2023), A Comprehensive Survey on Pretrained Foundation Models: A History from BERT to ChatGPT. Online: arXiv:2302.09419. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.09419> [DW 20.06.2023]

Received: 30.09.2023

Revised: 11.03.2024

Foreign language learning and teaching at tertiary-level education

TABLE OF CONTENTS

Andrzej Dąbrowski, Piotr Kajak Editorial introduction	5
--	---

ARTICLES

Monika Grabowska, Maciej Smuk, Magdalena Sowa The Last of Us? Is There a Future for Modern Language studies?	9
---	---

Jolanta Sujecka-Zajac Students' sense of self-efficacy in developing writing skills in a foreign language	24
--	----

Joanna Nijakowska, Ewa Guz Inclusion and Accessibility in Teacher Education	43
--	----

Hanka Błaszowska Gender-fair language in teaching German as a foreign language at university level: teachers' and students' attitudes toward its use in teaching practice	61
--	----

Monika Łodej, Agnieszka Osmoła Emotions in Language Learning: Understanding Foreign Language Enjoyment and Anxiety in Higher Education	78
---	----

Marta Wojakowska Improving the methodological repertoire of the LSP teacher in the context of informal learning. Results from a pilot study	105
--	-----

Justyna Cholewa Strategies for Learning Specialized Vocabulary	123
---	-----

Elżbieta Sielanko-Byford, Janina Zielińska Promoting linguistic and cultural diversity in foreign language teacher education: good practices and effective solutions	139
---	-----

Iwona Janowska Mediation and Translation in Language Learning / Teaching – Similarities And Differences	155
--	-----

Agnieszka Gadomska	
Developing mediation skills at the tertiary level of education	170
Maria Kuc, Anna Rabczuk	
Possibilities of using conventional metaphors in teaching vocabulary and phra- seology of foreign languages on the example of Polish as a foreign language ...	192
Monika Goszczyńska, Emilia Kubicka, Filip Olkiewicz	
Teaching foreign languages for specific purposes at elementary levels. Work- ing with <i>Truchcikiem z Kopernikiem. Językowe przebieżki po uniwersytecie</i> in groups of Chinese students of Polish language and culture at bache- lor level	213
Izabela Orchowska	
Introducing plurilingual students of Regional Language Studies to reading the francophone literature: a reflection on the initial course concept	230
Anna Godzich, Szymon Machowski	
Culinary items and terms in Business Italian in Italian language teaching based on coursebooks „L'italiano in azienda” (2002) and „Un vero affare!” (2015)	249
Kinga Łągowska	
Using Escape Rooms in German language teaching and learning at university	263
Joanna Olechno-Wasiluk	
The use of audio description in teaching Russian on university degree pro- grammes	285
Joanna Woch	
English loanwords in Russian language acquisition	296
Katarzyna Gajda	
Mobile applications in academic language education using the example of the Duolingo platform in teaching Russian	312
Olga Iakovleva	
The linguistic and didactic potential of ChatGPT in foreign language teaching	333

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 2024 wynosi 50 zł dla doktorantów i studentów,
70 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>