

# NEOFILOG

*Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*

## **Nauczanie języków obcych w złożonej i dynamicznej rzeczywistości**



Pod redakcją  
Małgorzaty Baran-Łucarz, Magdaleny Białek i Aleksandra Wiatera

# NEOFILOLOG

*Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*



## **Nauczanie języków obcych w złożonej i dynamicznej rzeczywistości**



Pod redakcją  
Małgorzaty Baran-Łucarz, Magdaleny Białek  
i Aleksandra Wiatera

### **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

Małgorzata Baran-Łucarz, Magdalena Białek, Aleksander Wiater Wprowadzenie .....	359
------------------------------------------------------------------------------------	-----

### ARTYKUŁY

Radosław Kucharczyk Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego .....	365
Danuta Wiśniewska Mixed-type literature review of research on L2 learning in and through the linguistic landscape .....	379
Halina Chmiel-Bożek Potencjał dynamicznej platformy webtoons.com/fr w nauczaniu/uczeniu się języka francuskiego w opinii studentów filologii romańskiej.....	396
Agnieszka Dryjańska Elementy językowego obrazu świata w nauczaniu języka francuskiego w kontekście filologicznym .....	409
Monika Janicka Uczniowie z doświadczeniem migracji na lekcjach języka niemieckiego w polskiej szkole podstawowej – perspektywa nauczycieli .....	427
Agnieszka Kałdonek-Crnjaković, Małgorzata Molska, Patrycja Stasiak Specjalne potrzeby edukacyjne – samoocena wiedzy, umiejętności i postaw w przekonaniach przyszłych nauczycieli języków obcych przed i po szkole letniej .....	444
Katarzyna Nosidlak Experienced Learners from Generation Z and the Traditional Vision of the Good Language Teacher: On The Issue of Teacher Authenticity .....	461
Joanna Pitura, Anna Turula, Sabina Nowak, Joanna Jakubik, Yuliya Asotska-Wierzba Mapping the landscape of serious digital language learning games: Towards a Serious-Digital Game-based Language Learning (S-DGBLL) teacher competence framework.....	482

Tomasz Róg	
Teaching L2 pragmatics: The effects of different types of task implementation vs a PPP framework .....	502
Ryszard Ziąja	
Korzyści i granice wykorzystania sztucznej inteligencji na lekcjach języka niemieckiego na przykładzie ChatGPT .....	521
Izabela Bawej	
O wykorzystaniu wiadomości sms w nauczaniu komunikacji w języku obcym na przykładzie języka niemieckiego jako języka obcego .....	541
Martyna Laskowska	
Developing Intercultural Communicative Competence (ICC) of English majors in courses dealing with the culture of English-speaking countries .....	563
Table of Contents .....	579

## **Małgorzata Baran-Łucarz**

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-9310-0606>

[malgorzata.baran-lucarz@uwr.edu.pl](mailto:malgorzata.baran-lucarz@uwr.edu.pl)

## **Magdalena Białek**

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-6840-5352>

[magdalena.bialek@uwr.edu.pl](mailto:magdalena.bialek@uwr.edu.pl)

## **Aleksander Wiater**

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-9771-9382>

[aleksander.wiater@uwr.edu.pl](mailto:aleksander.wiater@uwr.edu.pl)

## **Wprowadzenie**

Współczesna rzeczywistość, dynamiczna i złożona, cechuje się różnorodnością, fragmentarycznością, nieprzewidywalnością oraz wielokulturowością. Jest też jednocześnie pełna sprzeczności i przeciwieństw. Istotną rolę w analizach nowoczesności odgrywa więc pojęcie ambiwalencji. Zygmunt Bauman, w swojej koncepcji „płynnej nowoczesności”, deklaruje zgodę na te sprzeczności i zmienność świata, postrzegając je nie jako problemy, ale fakty, które należy przyjąć i zaakceptować. Podkreślając ciągłą zmienność rzeczywistości, wyraża przekonanie, że nie jest ona ustalona raz na zawsze, a ludzie mają możliwość jej kwestionowania i przekształcania (Bauman, 2006). Taki sposób definiowania świata przypomina przypisywane Heraklitowi z Efezu słowa, iż „jedyną pewną rzeczą w życiu jest zmiana”. Wypowiedziane wieki temu zdanie nie traci dzisiaj na aktualności. Szybkie i poważne zmiany demograficzno-społeczne oraz ekonomiczno-polityczne sprawiają,



że dynamika i złożoność współczesnej rzeczywistości stają się jeszcze bardziej widoczne, a antycypacja przyszłości stanowi duże wyzwanie. Potwierdzają to słowa laureatki Nagrody Nobla, Iliji Prigogine, która podkreśla, że „nie możemy przewidzieć przyszłości, ale możemy się na nią przygotować” (Prigogine, 1994 za: Myszka, 2014: 57). Takiego zadania podejmuje się konsekwentnie glottodydaktyka, która, reagując z dużą wrażliwością na wszelkie zmiany zachodzące w świecie, próbuje zrozumieć, opisać oraz udoskonalić proces uczenia się i nauczania języków obcych. Obecnie przyszło jej zmierzyć się z wyjątkowo trudnymi wyzwaniami, jakimi były choćby pandemia, skutkująca przeniesieniem rzeczywistości edukacyjnej do wirtualnego świata, czy też dość nagła zmiana zasadniczo monokulturowych, polskich środowisk szkolnych w społeczności wielokulturowe w wyniku migracji uchodźców wojennych z Ukrainy.

Utylitarne cele, polegające na wspieraniu środowisk dydaktycznych, towarzyszą także kolejnemu numerowi *Neofilologa* (62/2), który z wielką przyjemnością oddajemy w Państwa ręce. Niniejszy numer jest pierwszym z dwóch, będących pokłosiem zorganizowanej przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne oraz Instytut Filologii Angielskiej, Instytut Filologii Germańskiej oraz Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego konferencji pod tytułem: „Uczenie się i nauczanie języków obcych w złożonej i dynamicznej rzeczywistości”. Gromadząc ponad 90 uczestników, stała się ona okazją do refleksji, wymiany naukowej i dydaktycznej, do dzielenia się doświadczeniami oraz poszukiwania nowych inspiracji. W niniejszym tomie przedstawiamy Państwu artykuły jej uczestników, ukazujące perspektywę *nauczania*, zapraszając jednocześnie do lektury kolejnego tomu pokonferencyjnego, którego myślą przewodnią jest proces *uczenia się* języków obcych.

Numer otwiera artykuł „Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego” autorstwa **Radosława Kucharczyka**, który skłania do refleksji nad formą, jaką w procesie kształcenia językowego przybierają obecnie ćwiczenia tłumaczeniowe wpisujące się w działania mediacyjne. Celem zrealizowanego badania własnego było przedstawienie procedury konstruowania zadania tłumaczeniowego, które spełniałoby warunki stawiane zadaniom mediacyjnym, a także przedstawienie sposobów sprawdzania tłumaczeń wykonanych przez licealistów.

Celem publikacji **Danuty Wiśniewskiej** pt. „Mixed-type literature review of research on L2 learning in and through the linguistic landscape” jest przegląd artykułów dotyczących badań związanych z krajobrazem językowym, ze szczególnym uwzględnieniem konceptualizacji krajobrazu językowego, głównych tematów, nauczanych języków, krajów prowadzenia badań oraz stosowanych metod badawczych i ich dystrybucji na przestrzeni lat. Okazuje się, że odwoływanie się do krajobrazu językowego na zajęciach językowych

jest relatywnie nową praktyką stosowaną głównie na poziomie szkolnictwa wyższego w krajach wielojęzycznych i/lub wielokulturowych.

Tekst **Haliny Chmiel-Bożek** pt. „Potencjał dynamicznej platformy we-  
btoons.com/fr w nauczaniu/uczeniu się języka francuskiego w opinii studentów filologii romańskiej” skupia się na sposobach zachęcania studentów do lektury tekstów obcojęzycznych w celu rozwijania kompetencji językowych poza regularnymi zajęciami. Autorka, zwracając uwagę na dynamicznie zmieniające się preferencje młodzieży dotyczące czytanych tekstów oraz wykorzystywanych w tym celu nośników, przeprowadziła badanie mające na celu zapoznanie studentów filologii romańskiej z dostępnymi na platformie we-  
btoons.com/fr komiksami cyfrowymi w języku francuskim. Otrzymane wyniki wskazują, że platforma ta jest postrzegana przez uczestników badania jako skuteczne narzędzie edukacyjne, które pomaga w poszerzaniu słownictwa, szczególnie wyrażen języka potocznego, oraz zwiększa motywację do nauki francuskiego.

Zagadnienie kształcenia tego samego języka podejmuje także **Agnieszka Dryjańska** w artykule zatytułowanym „Elementy językowego obrazu świata w nauczaniu języka francuskiego w kontekście filologicznym”. Autorka analizuje glottodydaktyczny potencjał reprezentowany przez triadę *język – kultura – znaczenie* w perspektywie rozwijania kompetencji leksykalnej i semantycznej uczących się. Punkt wyjścia stanowi poszukiwanie elementów JOS w wybranych podręcznikach do nauki języka francuskiego. Poczynione obserwacje pozwalają na nakreślenie specyfiki kulturowego wymiaru słownictwa oraz zaproponowanie zadań wykorzystujących korpusy tekstowe. Celem przyjętych rozwiązań dydaktycznych jest ukazanie wybranych słów w złożonej sieci relacji leksykalno-semantyczno-składniowych odzwierciedlających profil kulturowy leksyki.

W publikacji „Uczniowie z doświadczeniem migracji na lekcjach języka niemieckiego w polskiej szkole podstawowej – perspektywa nauczycieli” **Monika Janicka** zwraca uwagę na wyzwania spowodowane inwazją wojsk rosyjskich na terytoria ukraińskie oraz jej skutki dla edukacji w Polsce, polegające na masowym napływie uczniów z Ukrainy. Autorka opisuje wyniki badania przeprowadzonego wśród nauczycieli języka niemieckiego uczących dzieci szkół podstawowych z doświadczeniem migracyjnym, podkreślając potencjał i możliwości języka obcego w procesie wspierania osób zmagających się z traumatycznymi przeżyciami.

**Agnieszka Kałdonek-Crnjaković, Małgorzata Molska i Patrycja Stasiak** w artykule „Specjalne potrzeby edukacyjne – samoocena wiedzy, umiejętności i postaw w przekonaniach przyszłych nauczycieli języków obcych przed i po szkole letniej” przedstawiają wyniki badania, którego celem było ukazanie zmian jakie zaszły w wiedzy i umiejętnościach uczestników kursu



w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych, a także ich postaw wobec nauczania uczniów z dysleksją, zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi oraz w spektrum autyzmu. Omówione zostały również pedagogiczne implikacje wyników, uwzględniające sprawczość i dobrostan nauczycieli języków.

**Katarzyna Nosidlak** w publikacji „Experienced Learners from Generation Z and the Traditional Vision of the Good Language Teacher: On The Issue of Teacher Authenticity” pokazuje, jak doświadczeni uczniowie języków obcych, reprezentujący *pokolenie Z* w Polsce, definiują i oceniają autentyczne zachowania swoich nauczycieli. Analiza danych z kwestionariusza internetowego ujawnia jednoznacznie pozytywną ocenę autentyczności nauczycieli, zaś cechy takie jak szczerść, otwartość, poczucie humoru czy kompetencje dydaktyczne zostają uznane za charakterystyczne dla autentycznych nauczycieli języków obcych.

**Joanna Pitura, Anna Turula, Sabina Nowak, Joanna Jakubik i Yuliya Asotska-Wierzba** w swojej pracy pt. „Mapping the landscape of serious digital language learning games: Towards a Serious-Digital Game-based Language Learning (S-DGBLL) teacher competence framework” koncentrują się na wykorzystaniu poważnych gier, czyli gier łączących walory rozrywkowe z celami edukacyjnymi, w nauce języka obcego. Autorki dokonują systematycznego przeglądu badań dostępnych w literaturze przedmiotu pod kątem zastosowanej metodologii badań, sposobu projektowania gier oraz implikacji dydaktycznych. Wyniki powyższej analizy posłużyły do opracowania wstępnego ramowego modelu kompetencji dla nauczycieli zamierzających wprowadzić poważne gry na zajęciach języka obcego.

W kolejnym artykule, zatytułowanym „Teaching L2 pragmatics: The effects of different types of task implementation vs a PPP framework”, **Tomasz Róg** opisuje badanie empiryczne przeprowadzone wśród 81 licealistów uczących się języka angielskiego, w którym porównuje skuteczność wprowadzania różnych podejść zadaniowych i tradycyjnego modelu PPP (instrukcja, ćwiczenie, produkcja) do nauczania sekwencji interakcyjnych. Wyniki pokazują znacząco wyższą efektywność instrukcji implicytno-eksplicytnej w porównaniu z instrukcją implicytną czy strukturą lekcji opartej na modelu PPP.

**Ryszarda Ziaja** w swojej publikacji skupia się na zastosowaniu ChatGPT przez nauczyciela w dydaktyce języka niemieckiego. Autor przedstawia przykłady, prezentując jednocześnie pomysły na wykorzystanie tego narzędzia m.in. jako wirtualnego słownika, tłumacza do systematyzowania wiedzy ucznia w formie graficznej sieci powiązań oraz generatora tworzącego zadania utrwalające nowe słownictwo czy też znajomość formuł gramatycznych. Ziaja podejmuje się także oceny jakości otrzymanych „produktów”. Mimo, że ów tom ukaże się parę miesięcy po powstaniu bazy do artykułu, warto się

z nim zapoznać, gdyż jest jednym z pierwszych poruszających ten temat i dowodem na to, jak szybko i dynamicznie zmienia się rzeczywistość.

Tekst **Izabeli Bawej** pt. „O wykorzystaniu wiadomości SMS w nauczaniu komunikacji w języku obcym na przykładzie języka niemieckiego jako obcego” przedstawia projekt, uzasadniający potrzebę włączania pracy z tekstem takim jak sms w proces nauczania języka. W artykule wskazano na wartość dydaktyczną smsów oraz zaprezentowano, w jaki sposób można je wykorzystać na zajęciach, aby poszerzać i utralać określone słownictwo.

Ostatni artykuł w tomie zatytułowany jest „Developing Intercultural Communicative Competence (ICC) of English majors in courses dealing with the culture of English-speaking countries”. Jego Autorka podejmuje się zbadania związku między treściami kursów poświęconych kulturze krajów anglojęzycznych a rozwojem międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych studentów filologii angielskiej. W badaniu przeanalizowano opinie uczestników na temat tego, czy takie kursy wspierają zdolność studentów do nabywania akademickiej kompetencji komunikacyjnej, biegłości w języku formalnym i nieformalnym oraz zrozumienia społeczności anglojęzycznych.

Oddając w Państwa ręce kolejny tom czasopisma *Neofilolog*, życzymy przyjemnej lektury i inspiracji do dalszych badań glottodydaktycznych w dynamicznej i złożonej rzeczywistości.

Redaktorzy tomu:  
*Małgorzata Baran-Łucarz*  
*Magdalena Biątek*  
*Aleksander Wiater*

- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.  
Myszka L. (2014), *Obraz ponowoczesnego świata z perspektywy współczesnej młodzieży*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 2, s. 153–173.



**Radosław Kucharczyk**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-002-12861-1358>

[r.kucharczyk@uw.edu.pl](mailto:r.kucharczyk@uw.edu.pl)

## ***Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego***

**Translation as one of the linguistic techniques of mediation activities. Results of a preliminary study**

The aim of this article is to reflect on the place of translation – understood as one of the forms of mediation activities – in the process of language education. The theoretical content is preceded by a description of the author’s own study conducted among Polish-speaking students learning French in bilingual classes. The aim of the analysis is to show the elements of translation that fit into the assumptions of text mediation which should be paid attention to in the process of language learning and teaching, and how to examine texts mediated by students.

**Keywords:** mediation – Polish students – translation – research

**Słowa kluczowe:** mediacja – polscy uczniowie – tłumaczenie – badanie

### **1. Wprowadzenie**

Celem artykułu jest refleksja nad formą, jaką w procesie kształcenia językowego przybiera w chwili obecnej tłumaczenie, które – wraz ze zwróceniem uwagi na działania mediacyjne – zyskuje nowy wymiar. Tekst rozpocznie krótkie wprowadzenie dotyczące roli języka ojczystego uczniów na lekcji języka



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

obcego na przestrzeni lat. Omówione zostanie również tzw. tłumaczenie dydaktyczne w kontekście korzyści, które może przynieść uczącym się języków. Osobny podrozdział zostanie poświęcony tłumaczeniu rozumianemu jako jedna z możliwych form mediacji tekstu. Artykuł zamknie opis badania własnego, którego celem było przedstawienie procedury konstruowania zadania tłumaczeniowego spełniającego warunki stawiane zadaniom mediacyjnym, a także sposobów sprawdzania tłumaczeń dokonanych przez uczniów.

## **2. Tłumaczenie w dydaktyce nauczania języków obcych**

### **2.1. Miejsce języka ojczystego w procesie kształcenia językowego – uwagi wstępne**

Refleksja nad miejscem języka ojczystego uczniów w procesie kształcenia prawie zawsze była obecna w teoriach glottodydaktycznych (zob. Castellotti, 2001; Giroux, 2016; Borecka, 2016; Wach, 2017), ale role mu przypisywane były skrajnie różne. W niektórych metodach był on traktowany jako medium, za pomocą którego możliwe było zrealizowanie celów dydaktycznych. Przykładem są tzw. metody tradycyjne, które miały uczących się przygotować do czytania ze zrozumieniem tekstów napisanych w języku obcym (Komorowska, 2005: 26). Lekcje były prowadzone w języku ojczystym uczniów, który służył przede wszystkim do wyjaśniania funkcjonowania systemu lub do nauki słownictwa (Janowska, 2016: 38), zaś wiodącymi ćwiczeniami były ćwiczenia tłumaczeniowe (język ojczysty → język obcy lub język obcy → język ojczysty). Były one zazwyczaj oparte na tekstach literackich, przy czym na poziomie początkującym uczniowie tłumaczyli zdania, a na wyższych poziomach zaawansowania już teksty wyższym stopniu trudności (Cuq, Gruca, 2012: 255). Zupełnie inne podejście mieli twórcy metod strukturo-behawioralnych. Nauka języka odbywała się na sztucznie stworzonych dialogach zawierających struktury gramatyczne, które uczniowie mieli opanować poprzez wielokrotne powtarzanie. Metody te wykluczały użycie ich języka ojczystego, które było postrzegane jako potencjalne źródło negatywnych interferencji międzyjęzykowych (Komorowska, 2005: 27).

Mniej skrajne stanowisko jest udziałem twórców podejścia komunikacyjnego. Nawet jeśli celem nadrzędnym działań dydaktycznych jest wykształcenie u uczących się kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym, a „[r]efleksja metajęzykowa następuje dopiero na podstawie doświadczenia nabytego w komunikacji” (Janowska, 2016: 43), to tłumaczenie jest stosowane do odtworzenia w języku ojczystym treści wyrażanych w obcym. Warto jednak podkreślić, że w zadaniach nie chodzi tylko o przekazanie znaczenia tekstu

źródłowego, ale również o refleksję nad funkcją komunikatu oraz nad jego organizacją dyskursywną. Można więc przyjąć założenie, że język ojczysty jest narzędziem do zbudowania swego rodzaju warsztatu poznawczego związanego z budową tekstu w języku obcym, który może być przyczynkiem do rozwijania u uczniów kompetencji językowej w szerokim tego słowa znaczeniu. Co więcej, teoretycy podejścia komunikacyjnego uważają wykorzystanie języka ojczystego uczniów za wręcz celowe w następujących sytuacjach (Dunin-Dudkowska, 2011: 389):

- konieczność zaoszczędzenia czasu, w sytuacji, gdy wyjaśnienie w języku obcym trwałoby zbyt długo lub byłoby nieskuteczne;
- chęć zapewnienia pełnego zrozumienia ważnej dla procesu dydaktycznego informacji gramatycznej;
- dbałość o zrozumienie polecenia przez wszystkich uczniów.

Powyższe rozważania jasno wskazują na fakt, że na przestrzeni lat język ojczysty ucznia pełnił dwojaką funkcję w procesie kształcenia językowego: medium służącego do wyjaśniania zagadnień natury lingwistycznej lub narzędzia będącego podstawą ćwiczeń mających na celu rozwijanie kompetencji językowej. W drugim przypadku mamy do czynienia z tzw. tłumaczeniem dydaktycznym, któremu zostanie poświęcona dalsza część niniejszego artykułu.

## 2.2. Tłumaczenie dydaktyczne

W odróżnieniu od tłumaczenia profesjonalnego, tłumaczenie dydaktyczne (zwane także pedagogicznym lub szkolnym) „pełni funkcję narzędzia, które służy poprawie biegłości językowej osoby uczącej się danego języka obcego” (Nader-Cioczek, 2016: 238). Innymi słowy, tłumaczenie dydaktyczne może być wykorzystywane do rozwijania kompetencji językowych, sprawdzania opanowania materiału językowego, czy też rozwijania świadomości językowej zarówno w obrębie języka ojczystego, jak i obcego (Kubicka, Bağlajewska-Miglus, 2022: 107). Co więcej, jak zauważa Chmiel-Bożek (2020: 99–100), dzięki ćwiczeniom tłumaczeniowym uczniowie zaczynają zwracać uwagę na rolę kontekstu w procesie komunikowania się, zauważają też różnice i podobieństwa w językowym obrazie świata, co jest cenne z punktu widzenia rozwijania wrażliwości interkulturowej (pod warunkiem, że są świadomi faktu, że tłumaczenie nie polega tylko na podmienianiu słów z jednego języka na drugi). Ponadto, wyżej wspomniane ćwiczenia stanowią odciążenie poznawcze dla uczniów, co w procesie przetwarzania danych językowych ma spore znaczenie. Ćwiczenia tłumaczeniowe mogą się także przyczynić do obniżenia lęku językowego, ponieważ korzystanie z zasobów języka ojczystego na lekcji redukuje stres i napięcia, dając uczniom poczucie bezpieczeństwa. Tłuma-

czenia wspierają także rozwój postawy autonomicznej u uczniów, którzy preferują świadome nabywanie szeroko rozumianych kompetencji językowych. Należy jednak pamiętać, że będą one spełniały swoją funkcję pod warunkiem, że zostaną dostosowane do profilu i potrzeb grupy zajęciowej (Majewska-Wójcik, 2020: 53).

Ćwiczenia tłumaczeniowe są często niedoceniane w praktyce szkolnej, co wynika z różnych przyczyn. Niewątpliwie jedną z nich są treści zawarte w podręcznikach do nauki języków obcych. Analiza podręczników do nauki języka niemieckiego (1974–2002) przeprowadzona przez Żmudzkiego (2008, za: Kubacki, 2010: 196) wykazała, że im nowszy jest podręcznik, tym mniej zawiera ćwiczeń translacyjnych. Nauczyciele stosują je sporadycznie i nie zawsze trafnie z punktu widzenia metodycznego. Nowak (2000, za: Kubacki, 2010: 196), która przeprowadziła badanie wśród nauczycieli języka niemieckiego pracujących na różnych poziomach edukacyjnych, pokazała, że uciekają się oni do tłumaczenia na język ojczysty ucznia wtedy, gdy inne techniki dydaktyczne mające na celu wyjaśnianie słownictwa lub konstrukcji gramatycznych okazują się nieskuteczne. Ciekawych danych dostarcza badanie ankietowe przeprowadzone przez Chmiel-Bożek (2020) wśród nauczycieli języka francuskiego pracujących w szkołach ponadpodstawowych. Wynika z niego, że większość z nich nie postrzega pozytywnie ćwiczeń translatorskich. Wiąże się to przede wszystkim z przekonaniem, że na lekcji języka obcego uczeń powinien otrzymać jak najwięcej danych w docelowym, a zatem stosowanie kodu ojczystego uczniów nie powinno mieć miejsca. Hamulcem do stosowania ćwiczeń tłumaczeniowych jest również – zdaniem ankietowanych nauczycieli – ich czasochłonność. Zajmują one zbyt wiele czasu lekcji, co jest dużą niedogodnością w przypadku języka, zwyczajowo nauczanego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Zapytani o celowość tłumaczenia nauczyciele najczęściej wskazują na jego przydatność w dwóch sytuacjach dydaktycznych: upewnienie się, że tekst w języku obcym został przez uczniów zrozumiany oraz doskonalenie znajomości języka w zakresie konstrukcji leksykalnych lub gramatycznych. Nieco odmiennie ćwiczenia tłumaczeniowe postrzegają uczyący języka niemieckiego. Wyniki badania Kubackiego (2010) pokazują, że chętnie wykorzystują oni ten rodzaj ćwiczeń w swojej pracy, a prawie połowa jest zdania, że powinno być ich więcej. Nauczyciele poddani badaniu byli również przekonani, że uczniowie – wbrew obiegowym opiniom – lubią dokonywać translacji, których skuteczność objawia się w większej poprawności językowej, umiejętności korzystania ze słowników dwujęzycznych (autonomizacja ucznia) oraz w zredukowaniu negatywnego transferu międzyjęzykowego.

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że tłumaczenie dydaktyczne, które jest dopasowane do potrzeb uczniów oraz skorelowane z celami procesu kształcenia językowego, ma liczne zalety. Jednak nie

wszyscy aktorzy procesu glottodydaktycznego (nauczyciele, autorzy podręczników) są przekonani co do sensowności włączania ćwiczeń translacyjnych do procesu uczenia się i nauczania języków obcych. Wydają się one przestarzałe i niewpisujące się w założenia współczesnej glottodydaktyki, są również postrzegane jako czasochłonne i nużące uczniów.

### 3. Tłumaczenie a działania mediacyjne

Wprowadzenie do myśli glottodydaktycznej nowego paradygmatu, jakim jest podejście zadaniowe, ponownie skierowało uwagę na kwestię tłumaczenia, które stało się jedną z możliwych form mediacji, czyli jednego z czterech działań językowych<sup>1</sup> wyróżnionych przez autorów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ, 2003). Przez mediację należy rozumieć taką formę komunikacji, w której osoba trzecia (tzw. mediator) przekazuje znaczenie tekstu (ustnego lub pisemnego) osobie, która nie ma do niego bezpośredniego dostępu, zazwyczaj z powodu braku wystarczającej znajomości języka<sup>2</sup>. Warto też podkreślić, że mediatora cechuje neutralność: nie wyraża on swoich opinii, poglądów, a jedynie przekazuje to, co zostało powiedziane lub napisane. Cechy te są zbieżne z cechami, jakimi charakteryzuje się zawodowy tłumacz, niemniej jednak działania językowe mediatora powinny zawsze odnosić się do określonego kontekstu społecznego (o czym będzie mowa w dalszej części artykułu).

Analiza technik mediacyjnych wyodrębnionych przez autorów ESOKJ (2003) pozwala stwierdzić, że działania mediacyjne polegają przede wszystkim na przetwarzaniu tekstu i są w zdecydowanej większości skupione na tłumaczeniu rozumianym jako przekazywanie treści pomiędzy językami. Mamy zatem tłumaczenia symultaniczne, konsekwentne, nieformalne, dokładne, literackie oraz streszczanie najważniejszych treści i parafrazowanie. Trzeba jednak stanowczo podkreślić, że tłumaczenie postrzegane jako jedna z form mediacji nie jest tożsame z profesjonalnym, o czym będzie mowa w dalszej części tekstu. Biorąc pod uwagę fakt, że działania mediacyjne są silnie osadzone w kontekście społecznym, mediator dokonuje tłumaczenia, uwzględniając

---

<sup>1</sup> W ESOKJ wyróżnione są następujące działania językowe: recepcja, produkcja, interakcja oraz mediacja.

<sup>2</sup> „W działaniach polegających na mediacji użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych są tłumaczenia ustne i pisemne, a także podsumowanie lub parafraza tekstu w tym samym języku, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla danego odbiorcy” (ESOKJ, 2003: 83).



możliwości językowe i poznawcze odbiorcy. Innymi słowy, tak przekazuje mediowaną treść, dostosowując ją do możliwości językowych i poznawczych odbiorcy, aby była ona dla niego zrozumiała. Działania mediacyjne jeszcze bardziej zyskały na znaczeniu wraz z pojawieniem się tomu uzupełniającego do ESOKJ (2021), którego autorzy rozbudowują i operacjonalizują pojęcie *mediacja*. Jest ona w nim pojmowana jako naturalne działanie komunikacyjne, w czasie, którego użytkownik języka stara się skutecznie proces komunikacji, gdy ten jest zagrożony przez braki różnej natury (językowej, poznawczej, relacyjnej) jego uczestników (ESOKJ TU, 2021: 96). Wyróżnione zostają trzy typy mediacji: mediacja tekstu, pojęć oraz mediacja komunikacji, które powinny być traktowane jako zjawiska wzajemnie uzupełniające się. Dla każdej grupy działań mediacyjnych, autorzy dokumentu opracowali zestaw deskryptorów, które pozwalają lepiej zrozumieć specyfikę działań mediacyjnych, jak również włączyć je do procesu kształcenia językowego.

Tłumaczenie tekstu pisemnego, które zaklasyfikowano jako jedną z form mediacji tekstu, poświęcono odrębną sekcję dokumentu. Wyodrębnione zostały dwie grupy deskryptorów: dla tłumaczenia ustnego oraz pisemnego. Jeśli chodzi o ustne tłumaczenie tekstu pisanego, to autorzy ESOKJ TU (2021) dokonali operacjonalizacji takich działań, jak np. wykonywanie tłumaczeń pobieżnych i powierzchniowych czy uchwycenie najważniejszej informacji (niższe poziomy biegłości) lub niuansów (wyższe poziomy biegłości) (Janowska, Plak, 2021: 99). Stopień trudności tłumaczonych tekstów został skorelowany z poziomem biegłości językowej: na poziomach podstawowych uczeń tłumaczy informacje dotyczące życia codziennego zawarte w prostych tekstach, a na wyższych teksty bardziej skomplikowane, często związane z jego zainteresowaniami. Należy wspomnieć, że rodzaj tłumaczenia, które można zaproponować uczniom, zmienia się wraz ze wzrostem kompetencji językowej: na niskich poziomach zaawansowania proponuje się im tłumaczenia pobieżne, które z czasem stają się coraz bardziej dokładne. Podobnie rzecz się ma z progresją umiejętności w zakresie tłumaczenia pisemnego: „[w]raz 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)” (Janowska, Plak, 2021: 101). Autorzy ESOKJ TU (2021) bardzo jasno odróżniają też tłumaczenie widziane jako jedna z form mediacji od profesjonalnego. W przypadku mediacji, tłumaczenia są ukierunkowane przede wszystkim na przekazanie treści z pominięciem cech formalnych i stylistycznych tekstu źródłowego, których uwzględnienie jest konieczne w tłumaczeniach zawodowych. W pierwszym przypadku liczy się też przede wszystkim jego zrozumiałość przez odbiorcę, zdolność uchwycenia niuansów zawartych w tekście źródłowym (wyższe poziomy biegłości językowej) oraz to, w jakim

stopniu konstrukcja tekstu oryginalnego wpłynęła na tłumaczenie. Innymi słowy, tłumaczenie ujmowane jako jedna z form mediacji koncentruje się przede wszystkim na trafności komunikacyjnej, a nie – w odróżnieniu od tłumaczenia profesjonalnego – na adekwatności translacyjnej.

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że dzięki przyznaniu mediacji pełnoprawnego miejsca w procesie kształcenia językowego, tłumaczenie jest ćwiczeniem lub zadaniem, które powinno regularnie występować na lekcji języka obcego. Można przyjąć, że tłumaczenie mediacyjne sytuuje się pomiędzy tłumaczeniem dydaktycznym, o którym była mowa wcześniej, a profesjonalnym. Mediacja nie jest więc ćwiczeniem translacyjnym, dzięki któremu uczniowie przyswoją struktury gramatyczne czy leksykalne. Nie jest także kompetencją rozwijaną w czasie procesu kształcenia przyszłych tłumaczy, gdzie nacisk położony jest na adekwatne przełożenie tekstu oryginalnego z uwzględnieniem cech stylistycznych czy formalnych. Tłumaczenie mediacyjne postrzegane jest jako przekazanie informacji z tekstu źródłowego w sposób trafny komunikacyjnie, tzn. tak, aby odbiorca – który nie rozumie tych informacji z powodu barier językowych lub kulturowych – zrozumiał je. W dalszej części artykułu zostanie przedstawiony fragment badania przeprowadzonego wśród licealistów uczących się języka francuskiego w klasie dwujęzycznej. Celem podjętych działań było sprawdzenie, w jaki sposób konstruować zadania tłumaczeniowe, aby odpowiadały warunkom stawianym zadaniom mediacyjnym oraz w jaki sposób można analizować tłumaczenia dokonane przez uczniów.

#### **4. Badanie empiryczne**

Tak jak zostało powiedziane, celem badania opisanego poniżej było sprawdzenie, w jaki sposób uczniowie mediują tekst, dokonując tłumaczenia z języka polskiego na francuski. Analizie zostały poddane techniki, które umożliwiły im skuteczne przekazanie treści zawartych w tekście zredagowanym w języku polskim. W badaniu wzięło udział 27 osób, a w niniejszym artykule analizie zostały poddane cztery próbki prac uczniowskich, które uznano za reprezentatywne dla ogółu zebranych danych. Celem tej części artykułu jest bowiem refleksja nad konstrukcją zadań mediacyjnych opartych na tłumaczeniu oraz pokazanie jednego z możliwych sposobów analizy zebranych danych.

##### **Zadanie**

Zadaniem uczniów, było przekazanie treści zawartej w krótkiej wiadomości umieszczonej na portalu dziennika „Gazeta Wyborcza”:

## TÂCHE 1

*Après avoir passé le bac, tu as décidé d'étudier le journalisme à l'Université de Varsovie. Pendant les vacances, tu fais le stage à la rédaction du journal Le Figaro. Le rédacteur en chef s'intéresse à la situation de la presse en Pologne. Il ne connaît pas le polonais, donc il t'as demandé de lui expliquer le contenu de l'article ci-dessous:*

The screenshot shows a web browser displaying a news article on the website wyborcza.pl. The article title is "Wyborcza.pl ma ponad 300 tys. cyfrowych prenumeratorów" (Wyborcza.pl has over 300 thousand digital subscribers). The text discusses the challenges of the newspaper industry, including high energy and paper costs, and mentions that the number of digital subscribers surpassed 300,000. A sidebar advertisement for Neutrogena is visible on the right, celebrating 50 years of the Formula Norweska brand. At the bottom, there is a Google AdSense notice: "Reklama wyświetlana przez Google".

Źródło: <https://wyborcza.pl/7,75968,29316326,wyborcza-pl-ma-ponad-300-tys-prenumeratow-to-rekord-prasy.html>

### Rysunek 1. Zadanie mediacyjne wykorzystane w badaniu.

Zadanie spełniało kryteria zwyczajowo stawiane zadaniem mediacyjnym (Janowska, 2023: 371–372):

- uczeń działał jako użytkownik języka, który aktywnie uczestniczy w procesie współtworzenia znaczeń w języku francuskim: jako osoba dobrze znająca język polski i realia kraju, przekazuje – w języku francuskim – informacje zawarte w wiadomości Francuzowi, który nie zna języka polskiego ani elementów realioznawczych kraju;
- zadaniem ucznia było rozwiązanie konkretnego problemu: jak najwierniejsze przekazanie w języku francuskim informacji zawartych w tekście polskim; zadaniem ucznia było wybranie takich środków komunikacji, aby przekaz był jak najbardziej zgodny z informacjami zawartymi w tekście oryginalnym.

Tekst, który stał się przedmiotem mediacji, nie był – mimo niewielkiej objętości – łatwy do mediowania. Aby treść komunikatu była jasna dla francuskojęzycznego odbiorcy, mediator – w tym przypadku uczeń – powinien wyjaśnić odbiorcy następujące kwestie:

- charakter „Gazety Wyborczej”: dziennik polski, o szerokim odbiorze, który – w chwili publikacji artykułu – jest w opozycji do rządu polskiego;
- czas publikacji artykułu: koniec roku kalendarzowego, a więc czas podsumowań;
- specyfikę mijającego roku: mijający rok był trudny dla redakcji dziennika ze względu na wysoki wskaźnik inflacji (podwyżka cen energii i papieru) a także ataki ze strony rządzących;
- liczba subskrybentów: mimo licznych przeciwności wymienionych wcześniej, liczba subskrybentów jest wciąż duża i jedna z większych, jeśli chodzi o subskrybentów dzienników w Unii Europejskiej;
- forma artykułu: artykuł jest z jednej strony podziękowaniem ze strony redakcji dla czytelników za zaufanie, jakim obdarzyli oni dziennik, z drugiej zaś życzeniami noworocznymi (zdanie (...) *obiecujemy dalej robić wszystko, aby nasze wspólne nadzieje się spełniły*, może być interpretowane – biorąc pod uwagę charakter dziennika – jako życzenia zmiany rządzących).

### Grupa badawcza i zastosowana metodologia

Grupę badawczą stanowili uczniowie klasy drugiej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego, którzy od dwóch lat uczyli się francuskiego zgodnie z założeniami podstawy programowej dla oddziałów dwujęzycznych. Naukę zaczęli od poziomu A2<sup>3</sup> i kontynuowali ją w wymiarze sześciu godzin lekcyjnych tygodniowo. Można więc przyjąć, że w chwili przeprowadzania badania poziom językowy uczniów w zakresie francuskiego oscylował pomiędzy B1 a B2, co umożliwiało im pracę z tekstem zawartym w zadaniu mediacyjnym.

Uczniowie wykonali zadanie w czasie lekcji. Mogli korzystać z pomocy słowników lub źródeł internetowych (z wyłączeniem sztucznej inteligencji oraz translatorów). Mogli również konsultować się z kolegami z klasy. W dalszej części tekstu analizie jakościowej poddane zostaną próbki ich prac, w których zachowano oryginalną pisownię.

---

<sup>3</sup> Należy jednak uściślić, że niektórzy uczniowie reprezentowali na wejściu wyższy poziom biegłości językowej w zakresie języka francuskiego, ze względu na fakt, że uczęszczali wcześniej do szkoły francuskiej lub dla jednego z rodziców francuski był językiem ojczystym.

## Analiza próbek prac uczniów

Jeśli chodzi o wyjaśnienie, czym jest „Gazeta Wyborcza”, uczniowie ograniczają się do dość lakonicznego stwierdzenia, że jest to gazeta codzienna, poprzedzając nazwę własną zachowaną w języku polskim (często w cudzysłowie), francuskim rzeczownikiem pospolitym:

S02\_2: Dans cette article la rédaction du journal « Gazeta Wyborcza » (...)

S05\_2: L'année dernière la situation du journal « Gazeta Wyborcza » (...)

S13\_1: Ce texte est un message du journal Wyborcza (...)

Z jednej strony jest to dość trafny zabieg, ponieważ wyjaśnia charakter wydawnictwa („Gazeta Wyborcza” to dziennik), z drugiej zaś – w kontekście trafności komunikacyjnej charakteryzującej zadania mediacyjne – niewystarczająco kontekstualizujący ciąg dalszy mediowanego tekstu. Wydaje się, że lepszym rozwiązaniem jest zabieg tekstowy zaproponowany przez ucznia S06\_1, który rozpoczyna tłumaczenie od wyjaśnienia specyfiki „Gazety Wyborczej”:

S06\_1 : Gazeta Wyborcza est un quotidien national faisant partie des journaux polonais à s'opposer au gouvernement diriger par l'extrême droite.

Uczeń tłumaczy, że jest to gazeta codzienna należąca do prasy sprzeciwiającej się rządowi o silnych inklinacjach prawicowych. W wypowiedzi ucznia możemy znaleźć informacje, które umożliwiają odbiorcy francuskojęzycznemu lepiej zrozumieć kontekst dalszej części artykułu: nie tylko fakt, że jest to dziennik opozycyjny, ale również orientację polityczną rządu polskiego.

Również czas publikacji artykułu (koniec roku), z którym związana jest forma wiadomości (rodzaj życzeń noworocznych) nie są uwzględnione przez uczniów, których próbki prac zostały poddane analizie. W dwóch pracach tłumaczenie kończy się stwierdzeniem, że redakcja „Gazety Wyborczej” życzy swoim subskrybentom szczęśliwego nowego roku, co – dla odbiorcy francuskiego – może być zaskakujące, ponieważ jest to informacja pojawiająca się na końcu tłumaczenia, a jego wcześniejsze części nie sugerują, że to właśnie koniec roku jest przyczynkiem do podsumowań zawartych w tekście:

S02\_2: « Gazeta Wyborcza » aussi souhaite un bonne année à ses subscribers.

S05\_2 : Le journal « Gazeta Wyborcza » souhaite à tous de bonne année.

S13\_1 : À la fin du message Wyborcza remercie ses lecteurs et leur souhaite la bonne année.

Jeden z uczniów ogranicza się do dosłownego przełożenia zdania z tekstu oryginalnego, które – w tłumaczeniu – jest również nieco wyrwane z kontekstu:

S06\_1: Le texte se termine par la phrase : « Nous vous remercions de votre confiance et vous promettons de faire tout de notre possible, afin que nos espoirs communs se réalisent. Bonne année ! ».

Jeśli chodzi o wyjaśnienie, dlaczego mijający rok był trudny dla redakcji „Gazety Wyborczej”, uczniowie radzą sobie lepiej, zwłaszcza jeśli chodzi o charakterystykę warunków ekonomicznych: stwierdzają po prostu, że rok był trudny z powodów ekonomicznych lub wyjaśniają powody tych trudności (wzrost cen energii i papieru):

S02\_2: Il y a aussi un grande probleme economique au Pologne et ça donne plus de probleme au cette redaction.

S05\_2 : (...) et aussi il y avait grand croissance des prix d'énergie et du papier.

S06\_1 : (...) et ont dû en plus de cela faire face à la hausse des prix d'énergie et de papier.

S13\_1 : En plus la Pologne a des problèmes de l'inflation supérieur donc Wyborcza avait aussi des difficultés financières.

Nie zawsze uczniowie dobrze poradzili sobie z oddaniem znaczenia zdania „(...) wściekłe ataki władzy i jej prawników opłacanych z publicznych pieniędzy”. W dwóch przypadkach dokonali dużego uproszczenia wyżej wspomnianej frazy, twierdząc, że redakcja „Gazety Wyborczej” musiała stawić czoła problemowi, jakim jest ograniczenie wolności mediów, co jest nadinterpretacją tekstu źródłowego:

S02\_2: c'était un difficile année pour eux parce que le gouvernement polonais avait limité liberte de presse.

S05\_2 : dans la Pologne il y avait les problèmes avec la liberté de medias.

Z kolei S06\_1 dobrze poradził sobie z tłumaczeniem tego właśnie fragmentu tekstu, uciekając się do dosłownego tłumaczenia zdania, co w połączeniu ze wstępem tekstu, o którym była mowa wcześniej, daje rzeczywisty obraz myśli zawartej w tekście oryginalnym:

S06\_1: Dans le texte, le journal explique que l'année précédente a été difficile pour eux – ils se faisaient attaquer par le pouvoir et leurs avocats payés grâce à l'argent publique.

Z kolei S13\_1 pozostaje wierny treści zdania oryginalnego, ale stosuje strategię tłumaczenia wyjaśniającego z jednoczesnym uproszczeniem języka. Stwierdza, że „Gazeta Wyborcza” miała problemy z powodu ataków władzy, która nie podzielała jej poglądów. Znika jednak informacja, że te ataki były inicjowane przez prawników opłacanych ze środków publicznych.

S13\_1: Wyborcza avait des difficultés à cause des attaques du pouvoir car ils ne partagent pas leurs opinions.

Jeśli zaś chodzi o przekazanie informacji, że – mimo napotykanego trudności – liczba subskrybentów jest wysoka i należy do jednej z wyższych w krajach Unii Europejskiej, nie wystarczyło ono uczniom większych problemów. Po przedstawieniu rodzaju trudności, używają konektora wyrażającego przyzwolenie i przekazują informację o wysokiej liczbie subskrybentów, podkreślając, że jest to jeden z wyższych wskaźników w Unii Europejskiej:

S02\_2: Malgré ce nombreux problème la rédaction est très reconnaissant à ses subscribers pour son soutien.

S05\_2 : Mais, malgré ces problèmes le journal « Gazeta Wyborcza » a beaucoup des lecteurs. Les jours dernière de décembre le nombre des abonnements il y avait plus que trois cents mil. C'est le succès très grand, parce que seulement quelques journaux dans l'UE ont ce résultat.

S13\_1 : Malgré cela ce journal a eu un grand succès parce qu'il a gagné 3000 mille lecteurs en ligne. C'est vraiment impressionnant et choquant puisqu'il y a peu de journaux dans l'Union Européenne qui ont autant de lecteurs.

Jedynie S06\_1 nie wskazuje na związek logiczny pomiędzy wysoką liczbą czytelników a problemami, którym „Gazeta Wyborcza” musiała stawić czoła: uczeń ogranicza się do stwierdzenia faktu, że dziennik zanotował 300 000 czytelników:

S06\_1: Ce court texte est en fait une carte de vœux pour la nouvelle année destinée aux lecteurs qui, à la fin de l'année, étaient 300 000 à être abonnés.

## **Wnioski z analizy**

Analiza prac uczniów przedstawionych powyżej nie jest próbą reprezentatywną. Niemniej jednak pokazuje, w jaki sposób można analizować zadania tłumaczeniowe, które wpisują się w założenia mediacji rozumianej jako jedno z działań językowych. Istotne jest, aby wybrać tekst, który nie będzie sprawiał uczniom problemów zarówno poznawczych jak i językowych (tj. nie będą

mieli trudności z dostępnością jednostek języka docelowego, które będą potrzebne do wykonania tłumaczenia). Warto zadbać również o to, aby tekst oryginalny zawierał elementy uwarunkowane kulturowo, bo to one mogą stać się potencjalnym źródłem problemów podczas tłumaczenia.

Ogólnie rzecz ujmując, uczniowie dość dobrze poradzi sobie z wykonywanym zadaniem. Najwięcej problemów sprawiło im tłumaczenie elementów związanych z realizacją polskim, tak aby były one jasne dla francuskojęzycznego odbiorcy. Prowadzone z uczniami wywiady wyjaśniające – które nie zostały uwzględnione w niniejszym artykule ze względu na inny cel zawartych w nim refleksji – pozwoliły zrozumieć nie tylko sposób ich procedowania w czasie wykonywania zadania, lecz także zrozumieć, skąd wzięły się nadinterpretacje w tekście docelowym (np. informacja o ograniczeniu wolności słowa wynika z braków leksykalnych: uczniom łatwiej jest przekazać w języku francuskim taką treść niż oddać dosłowne znaczenie tekstu wyjściowego, gdzie jest mowa o atakach władzy na działalność „Gazety Wyborczej”). Przygotowując uczniów do tego typu zadań mediacyjnych, warto zwrócić ich uwagę właśnie na te elementy i wspólnie zastanowić się, jak można przełożyć tekst z języka polskiego, aby był zrozumiały dla obcojęzycznego odbiorcy. Przy doborze należy także zwrócić uwagę na to, aby stopień trudności tekstu był właściwy. Nie chodzi tu tylko o warstwę *stricte* językową, ale także o jego wymiar realizacyjny – nie powinien on przekraczać możliwości poznawczych uczniów, które silnie korelują z ich wiekiem.

## 5. Podsumowanie

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym artykule, można stwierdzić, że za sprawą uznania mediacji za jedno z działań językowych tłumaczenie ponownie zyskuje na znaczeniu w procesie kształcenia językowego. Nie jest już jednak traktowane jako jedna z technik służąca poprawie kompetencji językowej w szerokim tego słowa znaczeniu, ale jako jedna z umiejętności językowych, która – skupiona na trafnym komunikacyjnym przekazie – jest potrzebna zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym.

## Bibliografia

- Borecka V. E. (2016), *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych*, (w:) Awramiuk E., Karolczuk M. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 149–170.



- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* (2021), Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé international.
- Chmiel-Bożek H. (2020), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka francuskiego na poziomie szkolnym – między teorią a praktyką pedagogiczną (na przykładzie nauczycieli języka francuskiego w województwie śląskim)*. „Acta Neophilologica”, nr XII (2), s. 97–108.
- Cuq J.-P., Gruca, I. (2012), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dunin-Dudkowska A. (2011), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Acta Universitatis Lodzianae. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 18, s. 387–392.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. (2003). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Giroux L. (2016), *La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère*. “Synergies France”, n°10, s. 55–68.
- 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. (2023), *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères*. „Neofilolog”, nr 60/2, s. 362–378.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kubacki A. D. (2010), *Rola ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcjach języka obcego*. „Neofilolog”, nr 35, s. 195–205.
- Kubicka E., Bałajewska-Miglus E. (2022), *Obraz tłumaczenia dydaktycznego w polskiej literaturze glottodydaktycznej XXI w.* „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2022, s. 105–114.
- Majewska-Wójcik A. (2020), *Tłumaczenie dydaktyczne jako narzędzie wspomagające w nauczaniu gramatyki niderlandzkiej na przykładzie imperatywu*. „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVIII (zeszyt 10), s. 47–59.
- Nader-Ciozbek M. (2016), *O zastosowaniu tłumaczenia awista w dydaktyce języków obcych*. „Linguodidactica”, nr XX, s. 238–251.
- Wach A. (2017), *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2017, s. 22–27.

Received: 02.12.2023

Revised: 14.05.2024

**Danuta Wiśniewska**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-1168-0967>

[wis@amu.edu.pl](mailto:wis@amu.edu.pl)

## ***Mixed-type literature review of research on L2 learning in and through the linguistic landscape***

The aim of this paper is to provide a review of articles reporting on research related to the linguistic landscape as applied to foreign language education, with a focus on the conceptualisation of the linguistic landscape, main themes, and research methods and distribution across years, languages taught and countries of research. The search for relevant articles published between 2003–2023 was conducted in databases: Web of Science, ERIC, MLA, and Scopus. The search yielded a total sample of 20 articles. The presentation of the main results of the review is followed by suggestions of topics for further research and reviews of a broader scope.

**Keywords:** linguistic landscape, language learning, systematic review, semi-systematic review

**Słowa kluczowe:** krajobraz językowy, uczenie się języka, przegląd systematyczny, przegląd pół-systematyczny

### **1. Introduction**

The study of linguistic landscape (LL) is a rapidly growing field of research concerned with multiple languages, often accompanied by images, displayed



in the environment (Shohamy, Gorter, 2009: 1) for informational and symbolic purposes (Landry, Bourhis, 1997). The presence of written language in the public space is hardly ever arbitrary; instead, it is motivated by practical purposes (as, for example, in the case of place names or traffic signs) or ideological goals, such as activist billboards and wall inscriptions. Therefore, the language visible in the environment and the messages conveyed are interesting not only from a purely linguistic point of view, but, to the contrary, provide a wealth of material to be explored from a wide range of perspectives, including economics, history, geography, politics, sociology, applied linguistics, human rights, education (Pütz, Mundt, 2019).

Within the educational strand of studies into linguistic landscape it is of interest for researchers and teachers of foreign/second/additional languages to investigate potential benefits of using the linguistic landscape in and out of the L2 classroom. It has been observed that the environment may provide teachers and learners with abundant sources of situated verbal and visual tokens, creating opportunities for transferring language teaching beyond the classroom walls, making classroom learning more related to the outer world, allowing learners to be engaged with real life, and authentic texts (Cenoz, Gorter, 2008). In fact, already before the spread of research into pedagogical benefits of LL, in the 1980s and 1990s, there were studies conducted within L1 literacy on the potential of environmental print, that is “the print found in the natural immediate environment of children, which includes logos, labels, road signs, billboards, clothing labels, coupons, newspaper advertisements, and fast food paraphernalia” for a successful development of children’s reading skills (Kuby, Altridge, 2004: 106; for a review of relevant research see Kuby et al., 1999). The seminal papers by Cenoz and Gorter (2008) and Dagenais et al. (2009), which discussed the potential uses of LL for L2 teaching, have attracted the attention of L2 researchers, resulting in studies that attempt to explore the value of LL based classroom activities. These pedagogical attempts and research related exclusively to English Language Teaching, have been recently reviewed by da Silva (2023). She reviewed fourteen journal papers and book chapters in terms of research participants and tools, pedagogical benefits and teachers’ criticism. The author’s main interest was in the effects of using LL for EFL education. It seems, however, that after more than two decades of linguistic landscape research and several years of research on LL in the context of L2 pedagogy, it is worth exploring which were the major topics investigated in relation to this context and the types of research methodologies that guided the studies. With this aim, a mixed-type systematic review of LL articles was undertaken, the results of which should indicate directions for further studies in this field.

## 2. Language learning in the linguistic landscape

Linguistic landscapes, abundant in verbal and visual resources, create opportunities for language learning, either *in* the environment outside the classroom, where learners explore languages “through public immersion” or in the classroom, where selected elements of LL have been transferred to help learners study languages (or about languages) *through* the linguistic landscape (Brinkman et al., 2022: 93). Language pedagogy in study of linguistic landscapes is founded on several premises, such as the value of learning beyond the classroom, the linguistic landscape as an input and resource for language learning and learning about the language, or the adequacy of the linguistic landscape for the development of language awareness and multi-literacies (Cenoz, Gorter, 2008).

*Language learning beyond the classroom* is directly related to the interdisciplinary “spatial turn”, which reflects globalisation and the development of cyberspace, as well as the politics, economy and culture of the contemporary world (Warf, Arias, 2009). What is very relevant about spatiality to the study of L2 learning in/through LL is the view of space as an active participant in a social event (learning/teaching in this case) and the statement that “where events unfold is integrated to how they take shape” (Warf, Arias, 2009: 10). One of the most prominent contributors to the development of the idea of spatiality was a French philosopher and sociologist, Henri Lefebvre (1991), whose concept of three interrelated spaces, perceived, conceived and lived, is reflected in the literature on LL and L2 learning. Perceived space is realistic, associated with daily routines; conceived space (representation of space) refers to planned spaces, and lived space is an experienced space whether in reality or the imagination. The concept of the triadic relationship of spaces in the context of LL L2 learning has been developed by Malinowski (2015, 2016) and is given special prominence in a new volume co-edited by Dubreil, Malinowski and Maxim (2023), confirming a significant role of space in language learning. The introduction to the volume provides an excellent overview of the concept of space in L2 learning and teaching and presents the editors’ own three-layer framework composed of *spacing*, which suggests various configurations of participants of a learning process and places where learning happens, *placing*, referring to teachers’ decisions about the choice of geographic, historic, cultural, real, or virtual places for pedagogical purposes, and a *dislocating* layer which aims at supporting learners in negotiating new meanings (Dubreil, Malinowski, Maxim, 2023: 8–9). Language education positioned in such a space-based framework allows teachers to efficiently combine classroom work with the outer world

so that the streets and other spaces can serve as an extension of educational formal frames (Niedt, Seals, 2021: 2).

Linguistic landscapes, whether within the school or beyond, are a rich source of *verbal and visual input* for second/foreign language learning. Cenoz and Gorter (2008: 274) characterize this type of input as authentic and contextualized, in the sense that the linguistic landscape is not pre-fabricated especially for educational purposes but serves a wide range of other aims situated in social, economic, political and cultural contexts. Signs in the linguistic landscape represent a variety of authentic genres, ranging from simple directions or naming, through announcements to poetry, from formal institutional to individual, private, spontaneous inscriptions, from contemporary texts to old faded lettering. Furthermore, the input is diversified with respect to its emplacement (e.g. permanent vs temporary, mobile, city vs rural), and languages which occur in different combinations (complementary, fragmentary, duplicating, overlapping, Reh 2004) or singly. As Cenoz and Gorter (2008: 274) rightly observe, while the linguistic landscape may include a range of vocabulary, the syntax is rather simple and hence less adequate for work on language. Instead, the authors see the value of LL as input mainly for the development of learners' (*critical*) *language awareness* and *pragmatic competence*. While language awareness is understood as "a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life" (Donmall, 1985: 7, after Svalberg, 2007: 288), from the critical viewpoint, "[L]anguage awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes awareness of power and control through language, and the intricate relationships between language and culture" (van Lier 1995: iv). For learners, unveiling and understanding the relationships between language and other spheres of life is indispensable for the comprehension and production of written texts and for understanding the effects of texts on their recipients (Crystal, 1997). The exposure to input from the LL gives learners a chance to observe and "intake" pragmatic features, and incidentally develop pragmatic competence, which may subsequently be discussed in the classroom (Taguchi, 2011: 11).

Despite the fact that the linguistic landscape has been widely appreciated as a promising and interesting environment, the use of linguistic landscape items as input for learning is related to learners' attention, which depends on their interests, or on the qualities of an item (Dakowska, 2001), and to noticing of these items, that is recognizing them amidst other items (Schmidt, 1994: 179) which, in turn, is contingent on the learners' prior knowledge, experience, and learning (Wiśniewska, 2018: 117).

Taking into consideration the proliferation of pedagogical and research projects regarding the use of linguistic landscape for L2 education, it is important to review the studies carried out and published thus far, with the aim of identifying the scope of the research, including the researchers' conceptualisations of linguistic landscape in the context of L2 pedagogy, main research themes and methodological approaches. The aim of such a review is to get acquainted with current research trends, and to indicate potential new areas of research. Consequently, the present review attempts to answer the following questions:

- RQ1. What is the distribution of research articles on L2 learning in the LL in terms of years, countries where the research was conducted and languages taught?
- RQ2. How is the linguistic landscape conceptualised in the articles being reviewed?
- RQ3. What are the main topics in the studies on L2 learning in the linguistic landscape?
- RQ4. What are methodological features of the studies reviewed (including participants, data collection tools, context)?

### **3. Methodology**

In order to carry out this review, a combination of systematic and semi-systematic review was applied. According to Moher et al. (2009: 1), "A systematic review is a review of a clearly formulated question that uses systematic and explicit methods to identify, select, and critically appraise relevant research, and to collect and analyse data from the studies that are included in the review." A relatively newer approach to research is a semi-systematic review which is not aimed at evaluating effect size but helps "to illuminate and clarify a complex topic area and highlight the strengths and limitations of different research approaches to that topic" (Wong et al. 2013: 2). Snyder (2019: 34) provides a detailed description and comparison of systematic and semi-systematic reviews (see Table 1). For the purposes of the present review, which aims mainly, though not exclusively, to explore themes investigated in selected studies, the approaches to formulating questions and research strategies have been adapted from the systematic review to assure a rigorous search process. However, other elements taken are characteristic of the semi-systematic review, namely: the articles included in the review mainly represent the qualitative tradition and are analysed quantitatively as regards distributional characteristics, and thematic analysis is ap-

plied to answer the remaining questions. This mixed (semi-)systematic approach is summarized in Table 1.

**Table 1. Mixed-type literature review (The categories and descriptions based on Snyder, 2019: 34)**

Mixed-type literature review		
	<i>systematic</i>	<i>semi-systematic</i>
Purpose	synthesize and compare evidence	<i>overview research area</i>
Research questions	<i>specific</i>	broad
Search strategy	<i>systematic</i>	may or may not be systematic
Sample characteristics	quantitative articles	<i>research articles</i>
Analysis and evaluation	quantitative	<i>qualitative/quantitative</i>
Examples of contribution	evidence of effect Inform policy and practice	<i>state of knowledge themes in the literature research agenda</i>

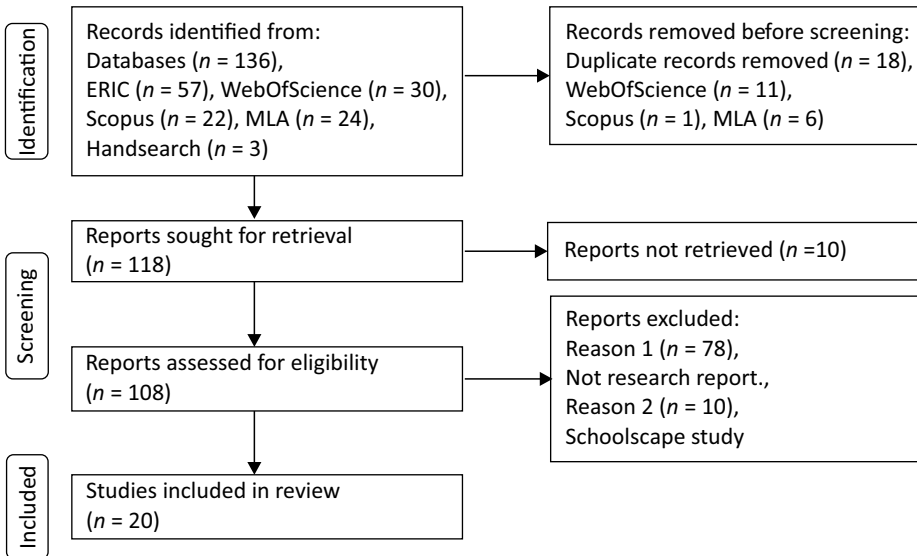
#### 4. Data collection and analysis

The electronic databases selected for the review were ERIC, Scopus, Web of Science, and MLA. Only one string of keywords was applied, namely “linguistic landscape” AND “language learning”. The substitution of “language learning” with “language teaching” yielded articles that were duplicates of those already identified with the first keyword string. The total number of articles retrieved from the databases was 133 and an additional 3 were hand searched. The articles were selected for the review if they fulfilled the inclusion criteria presented in Table 2.

**Table 2. Inclusion and exclusion criteria**

Criteria	Inclusion	Exclusion
Source	academic, peer reviewed journals published between 2002 and 2023.	books, book chapters, dissertations and conference papers.
Language	published in English	published in languages other than English
Article type	research article	pedagogical project report, theoretical articles
Minimal methodology description	research questions or hypotheses included; research procedure described	no questions or hypotheses; research methodology not described

The procedures leading to the final identification of studies to be included in the review followed the PRISMA model (Moher et al. 2015), displayed in Figure 1.



**Figure 1 Simplified Data Collection Flowchart according to the Prisma guidelines (<https://guides.lib.unc.edu/prisma>)**

The articles, after having been identified with the keywords, were screened on the basis of their titles and abstracts, and retrieved for further screening on the basis of reading the full article. After the screening was completed, the majority (88) of the articles were excluded as they did not fulfil the inclusion criteria. In this way 20 articles (listed in Appendix 1) were chosen for the review and analysed in accordance with procedures for thematic analysis (Braun, Clarke, 2006).

The data from the articles eligible for the review were first coded, then grouped into categories which allowed main themes to be refined. The codes complied with the research questions and concerned:

1. Distribution across a) years, b) location of research, c) language learnt/taught.
2. Conceptualisation of linguistic landscape.
3. Main research focus.
4. Context: in classroom project, independent/out of classroom study.
5. Methodological features: a) questions or hypotheses, b) participants, c) research methods, d) data collection tools.



## 5. Results

The aim of the present review was to explore research articles regarding the use of LL in L2 learning with a focus on distributional characteristics of the studies (RQ1), conceptualisation of linguistic landscape in this context (RQ2), major trends in research (RQ3), the context of the study (RQ4) and methodological characteristics of the selected studies (RQ5). The search strategy adopted resulted in the selection of 20 articles which have been systematically reviewed following the methodology described in the preceding section of this article.

### 5.1. Distribution of research studies: year, country, language taught (RQ1)

Table 3 presents the distribution of the research articles published in peer reviewed journals between 2003–2023. The first two publications appeared in 2013 followed by another two in 2017. The year 2019 marks a more stable interest in investigating L2 learning in LL, with 5 articles published in 2019 and in 2022. In the years in between fewer publications appeared. The data for 2023 is fragmentary since the literature search was completed before the end of the year. Taking into account the countries where research was conducted there are only two European countries with three studies reported in Germany and one in the Netherlands. The other countries are the USA and Canada, and eight Asian countries.

**Table 3. Distribution of research studies: years, countries, languages**

Year	no	Location	no	Language focus	no
2003–2012	–	USA	3	English	13
2013	2	Canada	1	Korean	2
2014	–	Oman	3	Chinese	1
2015	–	South Korea	2	multiple languages	4
2016	–	Germany	3		
2017	2	Bhutan	1		
2018	–	China	2		
2019	5	Malaysia	1		
2020	2	Turkey	1		
2021	3	Indonesia	1		
2022	5	Japan	1		
2023	1	Netherland	1		
total	20				

As concerns the languages which were the focus of the studies, in 13 cases English was the focus, taught as a second/additional/foreign language. Besides this, there were two studies involving Korean, one on learning Chinese and four studies involving multilingual landscapes. Nevertheless, we need to be aware that focus on one language does not exclude other languages from the context.

## 5.2. Conceptualisation of LL in the learning context (RQ2)

The theoretical introductions in the selected articles included references to earlier, pioneering works, published in the field of linguistic landscape, with the most often quoted being the seminal paper by Landry and Bourhis (1997) and a comprehensive volume edited by Shohamy and Gorter (2008). In the discussions of the relationship between linguistic landscape and L2 learning, the authors most frequently alluded to the papers of Cenoz and Gorter (2008), Dagenais et al. (2009) and Sayer (2010), among others. On the basis of these papers the researchers identified those characteristic features of LL which best suited their own studies. For the purpose of this review those characteristics were coded and collated into categories which fall into four major themes, presented in Table 4.

**Table 4. Conceptualization of Linguistic Landscape in relation to L2 learning**

Theme	Categories	Theme	Categories
Language displayed in the LL	input resource multimodal authentic	Language teaching/learning	pedagogical tool incidental learning peripheral learning
Aims of using LL	language awareness critical literacy pragmatic competence plurilingual competence cultural/linguistic diversity	Localization	environment beyond classroom space

It can be concluded that the researchers conceive the linguistic landscape in L2 education as an environment within and beyond the language classroom, with a display of authentic verbal and visual resources, which may be utilized consciously or incidentally as a tool for achieving pedagogical goals of L2 learning, including language forms, knowledge about the language (awareness of language, of linguistic and cultural diversity), and

means of how to use the language for communication (pragmatic competence, multi-literacy competence).

### 5.3. Main research trends (RQ3)

The main research trends in the selected articles were identified on the basis of the research questions and hypotheses posed by their authors (Table 5), analysed in an iterative manner to achieve general categories and themes. At the same time it is acknowledged that the categorisations are tentative in nature. For example, the category *Perception of benefits* fits the theme of *Pedagogical value*, but may also fit themes such as *The teacher* or *The learner*. While the allocation to a category and theme may be disputable in certain cases, such categorisations at least help identify general trends.

**Table 5. Main research topics in the selected articles**

Theme	Categories	No
Teacher	Practice	1
	Evaluation of the potential of LL tasks for language teaching	1
	Educational landscaping	1
	The impact of LL on teachers and their understanding of the role of English	1
	Perception of environmental English	1
Learner	Experience of doing LL research.	1
	Attention, association and meaning making processes related to LL	2
Pedagogical value of LL	As a resource	1
	For translation teaching	1
	In study abroad	2
	Effects on learning	3
	Perception of benefits	3
Awareness	LL awareness	1
	Meta-sociolinguistic awareness	1
	(Critical) language awareness through LL.	2
	Cultural awareness	1
	Of language diversity	1
	Of English in the LL	1

The main interests of research into L2 learning in the LL fall into four general themes: the pedagogical value of LL, awareness, the teacher and the learner. Some studies investigated more than one topic; therefore the number of categories in Table 5 is larger than the selected sample of articles. The greatest attention of researchers was drawn to the pedagogical

value of LL, expressed through its benefits for students' language learning in general, or for particular skills, such as translation, for instance. Awareness was the second large area of research, including interest in different types of awareness: language, linguistic landscape, cultural, sociolinguistic and critical. Regarding teachers, the investigated topics comprised the actual practice of teaching, and teacher assessment of the potential uses and benefits of LL. In relation to learners, the studies analysed the learning processes involved while working with the LL.

#### 5.4. The context and methodological features (RQ 4, RQ5)

The answers to question 4 presented in Table 6 show that 13 studies (65%) were carried out as a component of classroom tasks, or as a part of a course, 2 studies were conducted in connection with brief periods of study abroad that involved LL activities, and 5 studies, based on various types of surveys, were not incorporated into regular L2 classes. The majority of studies were performed at universities/colleges and involved BA students as research participants. Research in primary or high schools was reported in only 4 cases. As far as research methods are concerned, they were rarely mentioned or described, but from the data available, it can be concluded that most frequently qualitative and mixed-method studies were chosen. Concerning data collection tools, those employed most often were various types of surveys and interviews. Another important source of data were students' assignments involving work with LLs.

**Table 6. Methodological features of selected studies**

Theme	Data collection
Methods	Small-scale case-study, quantitative research, exploratory, qualitative study, mixed-method study, exploratory case study, empirical study, narrative study, multi-method
Data collection tools	Online discussion 1, online focus group 2, Questionnaires 3, Survey 5, online survey 1 observations 2, interview 7, focus group interviews 1, conversations 1 assignments 7, reports 3 reflection 2, reflective journals 1, worksheets 1, comments 1
In-course	13
Out of course	5
Study abroad	2

Theme	Data collection			
	University/college	High school	Primary school	Pre/in -service
Teachers		3		5, 90, 295
Learners	58, 40, 3, 50, 48, 18, 27, 200, 33, 105, 41, 90	60, 100	198, 5	
No data	(Algryani, 2022)			(Scarvaglieri, 2017)

## 6. Discussion and concluding remarks

The aim of this article was to review research on L2 learning in and through the linguistic landscape with a view to exploring researchers' conceptualisation of the linguistic landscape in the context of language learning, to identify the main trends in research topics and research methods, and to provide information about the distribution of the publications.

First of all, it was observed that the interest in researching L2 learning in and through the linguistic landscape is a relatively new trend. The research projects reported in the sample were mainly carried out in countries where the display of languages in public space is diversified and so constitutes a rich source of linguistic input. Countries with less varied language display have established a different linguistic environment both for pedagogical practice and for research on L2 learning in LL. Taking into account the location of research, it is interesting to note that, apart from Germany and the Netherlands, there were no other European countries represented, although such research has been conducted, as evidenced in book collections (e.g. Badstübner-Kizik, Janíková, 2018; Malinowski et al., 2020; Melo-Pfeifer, 2023).

As for the conceptualisation of the linguistic landscape in the context of L2 learning, the findings show that these conceptualisations are influenced by theoretical works on language teaching, linguistic landscape and earlier reports of research into LL. Apart from scarce papers on teacher training as regards the use of LL *in* or *as* the classroom (e.g. Kim, 2017; Karafylli, Maligkoudi, 2021; Araújo e Sá et al., 2023), we have no insight into the extent to which teacher training and practice influences conceptualisations of LL.

The main research themes identified in the review were closely related to the conceptualisations of LL, and focused on investigating the role of LL in fostering (critical) language awareness, the effectiveness of LL as a pedagogical tool and language resource, teacher and learner experiences with LL,

among other topics. I would like to point to some missing research themes, such as, for example: To what extent LL is suitable for learning/teaching language forms?; How could it be used to obtain insights into incidental learning?; How could LL be used effectively in (quasi) monolingual countries?; How could global and local approaches to LL in education be combined? What is the relationship between engagement in the LL and L2 competence? How can learners be instructed so as to benefit from LL?

The final focus of the present review was on methodological features of the studies. In most cases the studies were carried out by teachers in the context of the courses they taught; therefore the participants were university or college students. Only four out of twenty studies were carried out in schools. In general, there is a trend towards conducting research in the context of a university. For example, in a review of qualitative research published in *Neofilolog* in the years 2012–2021, 77 participants were university students and only 11 were secondary and primary school learners (Smuk, 2023). Broadening the context of research to include schools, other than universities, could prepare learners at an earlier stage of education to relate to the linguistic environment and empower teachers with an alternative means of instruction.

The research on L2 learning in and through LL is a developing field which, in the context of multilingualism, mobility and multiplicity of communication channels, has strong potential for L2 education. The aim of this review was to identify the characteristics of research published in academic peer reviewed journals between 2003–2023 with respect to the distribution of the research, conceptualisation of the LL in the context of L2 learning/teaching, the major research themes, the context and research methods. The study has some limitations which should be addressed in future reviews. One of the main constraints was limiting the language of publication to English, which might have excluded a substantial number of studies reported in the first languages of the researchers. Further reviews, conducted, most preferably, by a group of reviewers, should seek to work on more linguistically varied samples. Another limitation was the choice of articles published only in journals. The inclusion of other papers, book chapters, conference papers, would provide a wider range of topics and approaches to research. Finally, the review addressed researched themes. Future reviews should broaden their scope and focus on the results of research and the evaluation of its quality. Research on schoolscapes, excluded from this review, deserves a separate study. Despite the limitations, however, this review shows that L2 learning and teaching in/through the linguistic landscape requires further studies which would improve and enrich educational practice, and at the same time, constitutes an interesting area for research.

## Bibliography

- Araújo e Sá M.H. et al. (2023), The co-construction of the concept “Linguistic Landscape” by language educators in an online course, (in:) Melo-Pfeifer S. (ed.), *Linguistic landscapes in language and teacher education*. Springer, pp. 223–239.
- Badstübner-Kizik C., Janíková V. (eds.) (2018), *Linguistic landscape und Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Peter Lang.
- Braun V., Clarke V. (2006), Using thematic analysis in psychology. “*Qualitative Research in Psychology*”, No 3(2), pp. 77–101.
- Brinkman L.M., Duarte J., Melo-Pfeifer S. (2022), *Promoting plurilingualism through linguistic landscapes: A multi-method and multisite study in Germany and the Netherlands*. “*TESL CANADA*”, No 38(2), pp. 88–112.
- Cenoz J., Gorter D. (2008), *The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition*. “*IRAL*”, No 46(3), pp. 267–287.
- Crystal D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dagenais D., Moore D., Sabatier C., Lamarre P., Armand F. (2009), *Linguistic landscape and language awareness*, (in:) Shohamy E., Gorter D. (eds.), *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. New York: Routledge, pp. 253–269.
- Dakowska M. (2001). *Psycholingwistyczne podstawy nauki języków obcych*. [Psycholinguistic basis of language learning]. Warszawa: PWN.
- Donmall B. G. (ed.) (1985). *Language awareness: NCLE reports and papers*, 6. London: CILT.
- Dubreil S., Malinowski D., Maxim H.H. (eds.) (2023), *Spatializing Language Studies: Pedagogical Approaches in the Linguistic Landscape*. USA: Springer.
- Karafylli M., Maligkoudi Ch. (2023), *Educators perspectives on translanguaging, schoolscape and language education for refugee students in Greek educational settings*. “*Education Inquiry*”, No 14(3), pp. 306–335.
- Kim S. (2017), *Linguistic Landscape in pre-service teacher education: Potentials and considerations*. “*Multimedia-Assisted Language Learning*”, No 20(4), pp. 66–98.
- Kuby P., Altridge J. (2004), *The impact of environmental print instruction on early reading ability*. “*Journal of Instructional Psychology*”, No 31(2), pp. 106–114.
- Kuby P., Goodstadt-Killoran I., Altridge J., Kirkland L. (1999), *A review of research on environmental print*. “*Journal of Instructional Psychology*”, No 26(3), pp. 173–183.
- Landry R., Bourhis R. Y. (1997), *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study*. “*Journal of Language and Social Psychology*”, No 16(1), pp. 23–49.
- Lefebvre H. (1991), *The Production of Space*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lier van L. (1995), *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.
- Malinowski D. (2015), *Opening spaces of learning in the linguistic landscape*. “*Linguistic Landscape. An International Journal*”, No 1(1–2), pp. 95–113.

- Malinowski D. (2016), *Localizing the transdisciplinary in practice: A teaching account of a prototype undergraduate seminar on linguistic landscape*. "L2 Journal", No 8(4), pp. 100–117.
- Malinowski D., Maxim H.H., Dubreil S. (eds.) (2020), *Language teaching in the linguistic landscape. Mobilizing pedagogy in public space*. Springer.
- Melo-Pfeifer S. (ed.) (2023), *Linguistic landscapes in language and teacher education*. Springer.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., PRISMA Group. (2009), *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement*. "PLoS Med", No 6(7): e1000097. Online: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000097> [Accessed 30.10.2023].
- Niedt G., Seals C.A. (2021), *Linguistic Landscapes beyond the language classroom*. London: Bloomsbury.
- Půtz M., Mundt, N. (2019), *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Multilingual Matters.
- Reh M. (2004), *Multilingual writing: a reader-oriented typology- with examples from Lira Municipality (Uganda)*. "International Journal of the Sociology of Language", No 170, pp. 1–41.
- Sayer P. (2010), *Using the linguistic landscape as pedagogical resource*. "ELT Journal", No 64(2), pp. 143–154.
- Schmidt R. (1994), *Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA*, (in:) Ellis N. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, pp. 165–209.
- Shohamy E., Gorter D. (2009), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge.
- Silva da A.M. (2023), *Linguistic Landscape Projects as English Teaching and Learning Resources: A Review*. "Scope: Journal of English Language Teaching", 7(2), pp. 143–149.
- Smuk M. (2023), *Badania jakościowe w glottodydaktyce. Analiza ilościowa badań prezentowanych na łamach „Neofilologa” (2012–2021)*, "Neofilolog", No 91(1), pp. 9–30.
- Snyder H. (2019), *Literature review as a research methodology: An overview and guidelines*. "Journal of Business Research", No 104, pp. 333–339.
- Svalberg A. (2007), *Language awareness and language learning*. "Language Teaching", No 40(4), pp.287–308.
- Taguchi N. (2011), *Teaching Pragmatics*. "Annual Review of Applied Linguistics", No 31, pp. 289–310.
- Warf B., Arias S. (2009), *The spatial turn. Interdisciplinary perspectives*. Routledge.
- Wiśniewska D. (2018), *Reading signs in the Linguistic Landscape*, (in:) Badstübner-Kizik C., Janíková V. (eds.), *Linguistic landscape und Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Peter Lang, pp. 115–136.
- Wong G. et al. (2013), *RAMESES publication standards: meta-narrative reviews*. "BMC Medicine", No 11, p. 20. Online: <https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-20> [Accessed 13.03.2024].



## Appendix 1. Articles reviewed

- Algryani A. (2022), *The use of Linguistic Landscape as a training resource for developing students' translation competence*. "World Journal of English Language", No 12(6), pp. 274–285.
- Algryani A, Syahrin S. (2021), *Utilizing learners' Linguistic Landscape as a pedagogical resource in the translation classroom: A case study in the Sultanate of Oman*. "Arab World English Journal", No 12(1), pp. 357–373.
- Albury N.J. (2021), *Linguistic Landscape and metalinguistic talk about societal multilingualism*. "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", No 24(2), pp. 207–223.
- Brinkman L.M., Duarte J., Melo-Pfeifer S. (2022), *Promoting plurilingualism through Linguistic Landscape: A multi-method and multisite study in Germany and Netherlands*. "TESL CANADA", No 38(2), pp. 88–112.
- Chestnut M., Lee V., Schulte J. (2013), *The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research*. "English Teaching: Practice and Critique", No 12(2), pp. 102–120.
- Dumanig F.P., David M.K. (2019), *Linguistic Landscape as a pedagogical tool in teaching and learning English in Oman*. "Modern Journal of Studies in English Language and Literature", No 1(1), pp.1–13.
- Hancock A. (2022), *Chinese students' engagement with linguistic landscapes during a summer school in Scotland*. "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", No 25(10), pp. 3568–3579.
- Li Y., Hakyoon L., Choi B. (2021), *Developing beginning language learners' (meta-) cultural understanding via student-led Linguistic Landscape research*. "Linguistic Landscape", No 8(1), pp. 56–84.
- Kim S. (2017), *Linguistic Landscape in pre-service teacher education: Potentials and considerations*. "Multimedia-Assisted Language Learning", No 20(4), pp. 66–98.
- Lomicka L., Ducate L. (2021), *Using technology, reflection, and noticing to promote intercultural learning during short-term study abroad*. "Computer Assisted language Learning", No 34(1–2), pp. 35–65.
- Qi W., Zhang H., Sorokina N. (2020), *Linguistic Landscapes for Korean learning: A survey of perception, attitude, and practice of Korean Beginners at a Korean university*. "Journal of Language Teaching and Research", No 11(6), pp. 956–961.
- Roos J., Nicholas H. (2019), *Using young learners' language environments for EFL learning*. "AILA Review", No 32, pp. 91–111.
- Rowland L. (2013), *The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan*. "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", No 16(4), pp. 494–505.
- Scarvaglieri C. (2017), *Educational Landscaping: a method for raising awareness about language and communication*. "Language Awareness", No 26(4), pp. 325–342.
- Solmaz O. (2023), *Linguistic landscapes tasks in Global Englishes teacher education*. "ELT Journal", No 77(4), pp. 416–425.

- Shang G., Xie F. (2019), *Is "poor" English in linguistic landscape useful for EFL teaching and learning? Perspectives of EFL teachers in China*. "International Journal of Applied Linguistics", No 30(2), pp. 35–49.
- Solikhah I., Budiharso T. (2022), *Linguistic landscape to improve quality of language learning and its relationship with blended learning, learning motivation and teacher competence*. "EJAL", No 8(3), pp. 55–69.
- Tjandra Ch. (2019), *Supporting newcomer children's language awareness, incidental language learning, and identity negotiation through the multilingual linguistic landscape: an exploratory case study*. "The Canadian Modern language Review", No 77(1), pp. 1–22.
- Wangdi J., Savski K. (2022), *Linguistic landscape, critical language awareness and critical thinking: promoting learner agency in discourses about language*. "Language Awareness", No 32(3), pp. 443–464.
- Ying Z. (2019), *Beliefs of EFL Learners towards pedagogical values of linguistic landscape in China: a case study carried out in three schools*. "Journal of Education, Society and Behavioural Science", No 31(3), pp. 1–11.

Received: 30.11.2023

Revised: 3.04.2024

**Halina Chmiel-Bożek**

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0003-4580-0485>

[halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl](mailto:halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl)

## ***Potencjał dynamicznej platformy webtoons.com/fr w nauczaniu/uczeniu się języka francuskiego w opinii studentów filologii romańskiej***

**The potential of the dynamic platform webtoons.com/fr in the  
teaching/learning of French as perceived by students of Romance  
philology**

Reading is an important element of independent work on the language, but offering students additional reading to improve their linguistic and cultural competences is an extremely difficult task, due to the evolving tastes of young people and the variability of the media they use. Given the popularity of manga and digital comics in France, Romance philology students were asked to read a series selected from the webtoons.com/fr platform in French. A survey was then carried out to find out their views on how this tool could be used in French language learning. The results of the survey clearly indicate that the webtoons.com/fr platform can be used as an effective tool for learning French. According to the respondents, reading the selected series allowed them, above all, to develop lexical resources and was also an enjoyable pastime that increased motivation to learn the language. Students also paid attention to the combination of word and image, appreciating both the aesthetic and practical side of reading digital comics. Finally, the practicality of using the platform, its ease of use and accessibility was emphasised.



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:** manga, webtoon, digital comics, foreign language reading, French as a foreign language

**Słowa kluczowe:** manga, webtoon, webkomiksy, czytanie w języku obcym, francuski jako język obcy

## 1. Wprowadzenie

Proponowanie studentom filologii romańskiej dodatkowych zadań wykraczających poza materiał omawiany w trakcie godzin kontaktowych w ramach praktycznej nauki języka, w tym lektury tekstów w celu doskonalenia kompetencji językowych i kulturowych oraz wzbudzania motywacji do dalszej nauki jest zadaniem pożądanym, ale zarazem niezwykle trudnym, zważywszy na ewoluujące gusta młodzieży i zmienność wykorzystywanych przez nich nośników. To, co jeszcze niedawno wzbudzało entuzjazm, szybko powszednieje, a następnie przechodzi do lamusa. Skoro jednak, jak pisze Jaroszewska, jednym z zadań glottodydaktyki jest „[dostarczanie] odpowiedzi na szereg pytań, dotyczących m.in. tego, jak i z wykorzystaniem jakich środków nauczać, co więcej, jak wzbudzić motywację do uczenia się” (Jaroszewska, 2014: 59), poszukiwanie tekstów, których czytanie przypadnie do gustu naszym studentom pozostaje ciągle zabiegiem ważnym i pożytecznym.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników doświadczenia polegającego na zaznajomieniu studentek i studentów filologii romańskiej z funkcjonowaniem i ofertą platformy webtoons.com/fr oraz zebraniu ich opinii na temat potencjalnego wykorzystania jej zasobów w celu rozwijania kompetencji językowych, głównie poprzez czytanie. Artykuł omawia również zalety platformy, które, zdaniem studentów, mogą uczynić ją skutecznym narzędziem w nauczaniu języka francuskiego.

Pomysł na zrealizowanie doświadczenia wyniknął z faktu, iż manga i wywodząca się z tego gatunku manfra oraz webtoon, czyli komiks w wersji cyfrowej, są niezwykle popularne we Francji, a popularność tych gatunków stale rośnie<sup>1</sup>. Dodatkowo z badań przeprowadzonych przez Materne wynika, iż młode Polki i młodzi Polacy doskonale wiedzą, czym jest manga, co więcej, ponad trzy czwarte badanej zbiorowości określa się mianem „miłośników mangi” (Materne, 2019: 112). Można więc było przypuszczać, iż lektura tego typu w języku francuskim przypadnie do gustu studentom filologii romańskiej, stając się zarazem owocnym narzędziem w rozwijaniu ich kompetencji językowych.

---

<sup>1</sup> W 2021 roku we Francji sprzedano 85 milionów egzemplarzy komiksów, czyli o 60% więcej w porównaniu z 2020 rokiem. Spośród wszystkich sprzedanych komiksów aż 55% to manga, co oznacza wzrost o 107% w porównaniu z rokiem poprzednim (Pustka, 2022: 18-19).

## 2. Rola czytania w indywidualnym rozwijaniu kompetencji językowych

Czytanie jest nierozłącznym elementem nauki języka obcego. Według Cuąa, każdy lub prawie każdy tekst może być pomocny w tym procesie (2003: 154). Osoby uczące się języka obcego czytają głównie dialogi i czytan-ki zawarte w podręcznikach. Teksty te opisują zazwyczaj zjawiska kulturowe, a użyte w nich przykłady ilustrują funkcjonowanie języka. Są one często pretekstem do wykonywania różnorodnych ćwiczeń: można tłumaczyć słówka, wyrażenia, uczyć się fragmentów na pamięć, recytować, czy też ćwiczyć wymowę, czytając na głos. Stanowią też one podstawę do rozwijania strategii rozumienia tekstu pisanego i wzór do tworzenia tekstów własnych.

Czytanie nie ogranicza się jednak do działań wykonywanych w klasie językowej. Jest też nierozłącznym elementem samodzielnej pracy nad rozwijaniem kompetencji w zakresie języka obcego. Terminu „czytanie” należy więc używać również „w odniesieniu do indywidualnego działania czytelnika, aktu, procesu, w którym czytający przetwarza wybrany tekst, angażując cały swój potencjał (możliwości poznawcze, wiedzę, motywację), aby zgodnie z przyjętym celem skonstruować znaczenie tego tekstu” (Chodkiewicz, 2016b: 80). To indywidualne i autonomiczne działanie ma ogromne znaczenie w nauce języka obcego. Według Wajdy, dzięki czytaniu, uczący się ma „możliwość zanurzenia się w naturalnym, prawdziwym języku” (Wajda, 2017: 71), nawet jeśli nie przebywa wśród jego rodzimych użytkowników. Fakt ten podkreśla również Chodkiewicz, pisząc, że „[u]miejętność czytania zajmuje szczególne miejsce w nauce języka obcego w warunkach formalnych, ponieważ dzięki tekstowi pisanemu uczeń otrzymuje zdecydowanie największą porcję trwałego inputu językowego” (Chodkiewicz, 2016b: 79).

O ogromnej roli czytania w procesie przyswajania języka obcego, świadczy miejsce tej kompetencji w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. W tomie uzupełniającym do ESOKJ z 2021 roku<sup>2</sup>, informacja o konieczności rozwijania umiejętności czytania pojawia się kilkakrotnie, w części poświęconej działaniom receptywnym, obejmując różne aspekty tej złożonej kompetencji: czytanie w celu ogólnej orientacji, czytanie w celu zdobycia określonej informacji, czytanie i wykonywanie instrukcji i w końcu czytanie dla przyjemności (Conseil de l'Europe, 2021: 58–63).

Wajda podkreśla, iż „[w] procesie autoformacji osoba czytająca tekst samodzielnie kontroluje proces czytania i wyznacza sobie cele” (Wajda, 2017: 69). Badaczka podkreśla też rolę odpowiedniego doboru strategii czytania: czytanie ekstensywne, kiedy osoba czytająca „skupia się (...) na głównej

<sup>2</sup> Przy redakcji niniejszego artykułu korzystano z francuskiej wersji dokumentu.

myśli tekstu, próbuje zrozumieć generalny sens” (Wajda, 2017: 70) i nastawione na jakość czytanie intensywne, kiedy czytelnik aktywnie „[s]prawdza znaczenie słówek, podkreśla je, odnotowując konstrukcje gramatyczne, robi notatki na marginesach, tworzy notatki mnemotechniczne” (Wajda, 2017: 70). Jak pisze Chodkiewicz „czytanie ekstensywne ma duże znaczenie dla procesu akwizycji języka drugiego, przy czym istotną rolę odgrywają następujące uwarunkowania: materiał tekstowy jest obszerny, a uczący się są nim zainteresowani, czyli są zorientowani na jego zrozumienie” (Chodkiewicz, 2016a: 13). Kluczowym znaczeniem w motywowaniu uczących się do indywidualnego rozwijania kompetencji językowych poprzez czytanie w języku obcym jest więc odpowiedni dobór tekstu. Proponowana lektura „nie może nudzić ucznia i tym samym przyczynić się do zabijania jego entuzjazmu w poznawaniu języka” (Wajda, 2017: 68).

### 3. Od mangi do webtoonu – krótki zarys historii

Choć według Reys-Chikumy (2016: 1), termin „manga” nie wymaga specjalnych wyjaśnień, gdyż wszyscy słyszeli o niezwykłej popularności japońskich komiksów, to jednak warto sięgnąć do korzeni. Manga ma ponad tysiącletnią tradycję. Początki japońskiego malarstwa na zwojach sięgają VIII wieku naszej ery. To wtedy powstają *emaki* umożliwiające „autorowi opowiadanie długich historii, posługując się nie słowami, ale obrazem” (Zarychta, 2015: 160). Znaczny rozwój sztuk plastycznych przypada na wiek XVIII, gdy pojawiają się „pierwsze japońskie drzeworyty” (Zarychta, 2015: 160). Najważniejsze dzieła wykonane w tej technice, w tym *Wielka Fala w Kanagawie* autorstwa Katsushiki Hokusai, powstają w pierwszej połowie XIX wieku. Termin *manga* po raz pierwszy zastosował właśnie Hokusai dla określenia „zbioru rysunków do nauki malarstwa” (Koyama-Richard, 2008: 239), bo „słowo to na początku nie było synonimem ani karykatury, ani komiksu – dopiero w XX wieku nabrało znaczenia, w jakim jest używane obecnie” (Koyama-Richard, 2008: 239). Hokusai stworzył około 300 ilustracji przeznaczonych dla swoich uczniów, które „złożone zostały jako pierwszy z 15 tomów serii Manga” (Zarychta, 2015: 162).

Sztuka rysunku staje się jeszcze bardziej popularna w drugiej połowie XIX wieku dzięki znacznemu rozwojowi prasy. W 1915 r. powstaje Tokijskie Stowarzyszenie Mangi. W latach dwudziestych XX wieku rozkwitają wydawnictwa oferujące komiksy dla dzieci i młodzieży. W 1923 po raz pierwszy zastosowano dymki dialogowe (Zarychta, 2015: 164). Po II wojnie światowej, młode pokolenie mangaków inspirowane amerykańskim rysunkiem. Tezuki Osamu, zwany „bogiem mangi, ojcem japońskiego komiksu” (Zarychta,

2015: 167), twórca nieproporcjonalnie dużych mangowych oczu, z odbijającymi się w nich refleksami, inspirowane się, z wzajemnością, twórczością Walta Disneya (Zarychta, 2015: 166–167).

W latach 50. wraz z pojawieniem się telewizorów manga przeniesiona zostaje na ekran. Coraz popularniejsze stają się *anime* oglądane nie tylko w Japonii, ale również w krajach Zachodu. Z czasem do promocji i upowszechnienia mangi wykorzystuje się kolejne pojawiające się media, tworzy się filmy, gry wideo, produkty pochodne, gry karciane, których Pokémon jest doskonałym przykładem. Rozwój Internetu jeszcze bardziej przyczynia się do rozpropagowania japońskiej sztuki komiksu, o czym najlepiej świadczy komiks internetowy – webtoon.

Rynek japońskiej sztuki komiksowej nie przestaje inspirować. Reynolds-Chikuma określa mangę jako japońską „softpower” (2016: 2), która szybko i w masowy sposób zapełnia rynki komiksu w kolejnych krajach: „[p]oczątkowo zdobywała popularność w krajach sąsiednich – najpierw w Hongkongu, potem na Tajwanie, w Korei i Chinach – wpływając na tamtejszych twórców, którzy dostrzegli w niej ‘nowoczesne oblicze Azji’ ze względu na połączenie azjatyckiej tradycji z zachodnią nowoczesnością. Na Zachodzie zaistniała szerzej dopiero pod koniec lat 80” (Witkowska, 2012: 19–20). W krajach europejskich manga przyjmowana była różnorodnie, „najlepiej zaaklimatyzowała się w tych państwach, które miały własne dobrze rozwinięte tradycje komiksowe, takich jak Francja czy Włochy” (Witkowska, 2012: 21). Wiele krajów ma własne odmiany tej sztuki. Tak jest w przypadku Francji, gdzie całe zjawisko określane jest mianem „manfra”, a słowo to pochodzi od „MANga FRANçais”, czyli francuskiej mangi. W 2001 r. z inicjatywy Frédéric Boilet powstał we Francji nowy nurt „łączy japońską tradycję komiksową z frankofońską” (Witkowska, 2012: 26) zwany „nouvelle manga”<sup>3</sup>.

Manfra to gatunek-hybryda, który podobnie jak komiks jest produktem francuskojęzycznego świata<sup>4</sup>, czerpie jednak również z kultury japońskiej, a w szczególności z kultury graficznej, kultury kodów ikonowych (Rheault, 2016: 11). Autorzy manfry urodzeni są w krajach francuskojęzycznych, a docelowymi odbiorcami ich sztuki są francuskojęzyczni miłośnicy mangi, którzy czytają po francusku utwory wykorzystujące kody graficzne mangi. Warto

<sup>3</sup> Tekst manifestu Frédéric Boilet w języku francuskim dostępny jest na stronie internetowej: [https://www.boilet.net/fr/nouvellemanga\\_manifeste\\_1.html](https://www.boilet.net/fr/nouvellemanga_manifeste_1.html).

<sup>4</sup> Zjawisko to jest na tyle ważne w kulturze francuskiej, że w wydawanych we Francji podręcznikach do nauki języka francuskiego skierowanych dla polskiego odbiorcy, mimo iż odniesienia do literatury występują rzadko (Chmiel-Bożek, 2022: 39-41) pojawiają się odniesienia do japońskiej sztuki komiksu. W dopuszczonych aktualnie do użytku szkolnego podręcznikach odniesienia do mangi znaleźć można w: *En action ! 2*: 13, *En action ! 3*: 62, *#LaClasse A1+/A2*: 56, 62, 121.

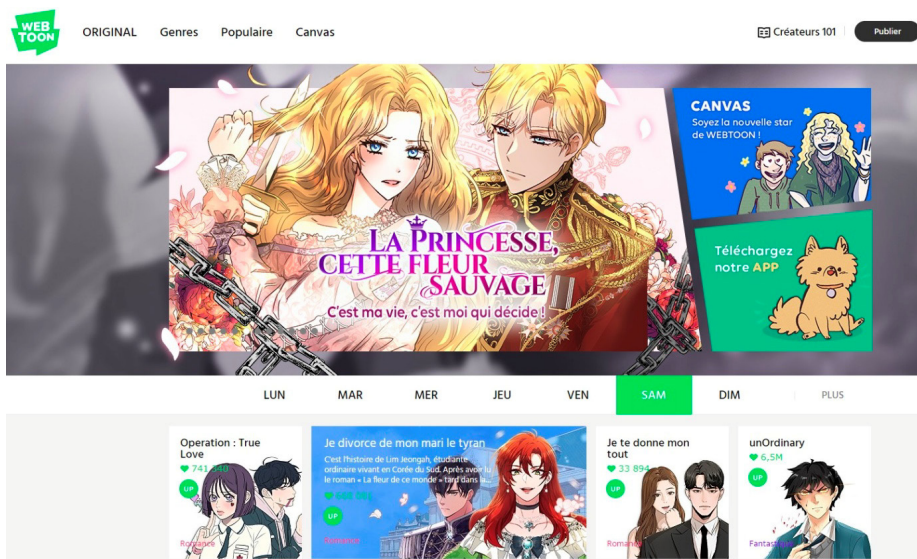


zaznaczyć, iż manfra przejęła estetykę mangi, szczególnie jeśli chodzi o tworzenie postaci. Są one konstruowane według jednego modelu, mają ogromne oczy, małe nosy i usta, włosy o dużej różnorodności koloru, objętości i stylu (Rheault, 2016: 17). Warto dodać, iż mimo deklarowanego zamiaru przyjęcia bez zastrzeżeń wszystkich strategii, które złożyły się na sukces mangi w Japonii, manfra zdecydowanie mocno zakorzeniła się w Europie. Jest niewystarczająco autentyczna dla japońskich purystów mangi i zbyt japońska dla francusko-belgijskich fanów komiksów (Rheault, 2016: 14).

#### 4. Komiks cyfrowy i platforma webtoons.com/fr

Choć pierwotnie webtoon oznaczał manhwę (czyli koreańską mangę cyfrową), dziś słowo to oznacza po prostu komiks cyfrowy, dostępny on-line. Ten często darmowy format staje się coraz bardziej popularny wśród odbiorców. Czytelnicy mogą komentować i udostępniać odcinki, tworząc aktywną społeczność. Dzisiejsze webtoony mają formę pionowych pasków dostosowanych do ekranów urządzeń elektronicznych, szczególnie smartfonów. Śledząc przedstawioną historię, użytkownik przewija w pionie kolejne obrazy.

Wykorzystana w badaniu platforma webtoons.com/fr oferuje w języku francuskim wiele komiksów cyfrowych, które można czytać za darmo. Co-



Rysunek 1. Zrzut ekranu przedstawiający fragment strony głównej platformy webtoons.com/fr



dziennie pojawiają się nowe odcinki. Rysunek 1. przedstawia fragment strony głównej platformy, gdzie pokazywane są najbardziej popularne serie wraz z przybliżoną liczbą polubień. Serie przypisane są do poszczególnych gatunków: dramat, fantastyka, komedia, akcja, webtoony obyczajowe, romanse, super bohaterowie, thriller, sport, science fiction, horror. Wyróżnione są też nowości i najbardziej popularne webtoony. Nawet w obrębie jednego gatunku tworzone serie charakteryzują się urozmaiconą tematyką. Zróżnicowana jest też długość poszczególnych serii: prezentowane komiksy mają od kilku do nawet kilkuset odcinków.

## 5. Opis badania

Badanie, którego celem, przy okazji doskonalenia umiejętności czytania ze zrozumieniem, było zapoznanie studentów z francuskojęzycznymi zasobami platformy [webtoons.com/fr](https://www.webtoons.com/fr) oraz zebranie od nich opinii na temat potencjału tego narzędzia w rozwijaniu kompetencji językowej, zostało przeprowadzone w semestrze zimowym roku akademickiego 2022/2023. Grupę badawczą stanowiły studentki i studenci drugiego roku filologii romańskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, w sumie 45 osób. Poziom znajomości języka francuskiego studentów drugiego roku uczestniczących w doświadczeniu nie był jednakowy, mieścił się jednak w przedziale od poziomu A2+ (grupy, które rok wcześniej rozpoczęły naukę języka francuskiego) do poziomu B1+ (grupa bardziej zaawansowana).

Wstępna część zadania studentów polegała na zaznajomieniu się z działaniem platformy [webtoons.com/fr](https://www.webtoons.com/fr), a następnie na wybraniu i przeczytaniu dowolnej serii obejmującej co najmniej dziesięć odcinków. Kolejne ćwiczenie polegało na wpisaniu w tabeli informacji o serii (tytuł, gatunek, liczba odcinków, główne postacie) oraz na sporządzeniu opisu głównej postaci (w co najmniej dziesięciu zdaniach), na streszczeniu przeczytanej historii (w co najmniej dwudziestu zdaniach), zaznajomieniu się z komentarzami użytkowników i zacytowaniu pięciu przykładów oraz na wyrażeniu własnej opinii na temat przeczytanej serii. Wszystkie wymienione powyżej zadania pisemne studenci wykonywali w języku francuskim. Na ich realizację mieli około dwa miesiące.

Druga część pracy, w języku polskim, miała ich skłonić do refleksji na temat możliwości wykorzystania dynamicznej platformy [webtoons.com/fr](https://www.webtoons.com/fr) w nauczaniu języka francuskiego. Do studentów, którzy znali już jej funkcjonowanie, skierowano ankietę z dwoma pytaniami. Pierwsze z nich było pytaniem zamkniętym i brzmiało: „Czy Państwa zdaniem platforma [webtoons.com/fr](https://www.webtoons.com/fr) może być wykorzystana jako skuteczne narzędzie do nauki

języka francuskiego?” Studenci mogli wybrać odpowiednio odpowiedź „tak” lub „nie”. Drugie pytanie w ankiecie było pytaniem otwartym, respondenci mieli, w kilku zdaniach, uzasadnić swoją odpowiedź wskazaną w pytaniu pierwszym. W tym przypadku forma pytania otwartego została wybrana celowo. Mimo, iż analiza danych uzyskanych poprzez odpowiedzi na pytania otwarte „bywa znacznie bardziej pracochłonna niż w pytaniach (pół)zamkniętych, a często także kłopotliwa, gdy pojawiają się sformułowania dwuznaczne, niejasne czy też wyrażone w sposób bardzo osobisty (...) oczywistą zaletą tego typu pytań pozostaje właśnie ich otwartość, która przy pozytywnym nastawieniu respondenta, może skutkować pozyskaniem ciekawych i różnorodnych danych” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 172). Celem przeprowadzonej ankiety było poznanie opinii studentów drugiego roku filologii romańskiej na temat potencjału dynamicznej platformy webtoons.com/fr w nauczaniu/uczeniu się języka francuskiego, dlatego też jakiegokolwiek zawężanie, czy też sugerowanie możliwych odpowiedzi było niewskazane.

## 6. Wyniki przeprowadzonej ankiety

Zdecydowana większość respondentek i respondentów – 44 na 45 pytanym osób – wraziła opinię, iż platforma może być wykorzystana jako skuteczne narzędzie do nauki języka francuskiego<sup>5</sup>. Tylko jedna osoba spośród 45 badanych zaznaczyła odpowiedź „nie”. Jej uzasadnienie jest dość osobiste i nie odnosi się obiektywnie do oceny potencjału platformy, jako skutecznego lub, w tym przypadku, nieskutecznego narzędzia w nauce języka francuskiego. Respondentka skupiła się raczej na własnych upodobaniach:

Jeśli chodzi o moją opinię, mi taki sposób nauki raczej się nie podoba. Zdecydowanie bardziej wolę sama uczyć się słówek, czy czytać teksty, które mi się podobają. Przeglądałam wiele historii i żadna jakoś bardziej nie przypadła mi do gustu. Może to przez to, że nie przepadam za anime :(

Argumenty wysuwane za stosowaniem platformy były różnorodne. Szczegółowa analiza uzasadnień pozwoliła wyodrębnić cztery główne, na które powoływali się studenci, a które zostaną szczegółowo przedstawione poniżej.

<sup>5</sup> Należy jednak zaznaczyć, iż dwie osoby spośród 44 opowiadających się za wykorzystaniem platformy w nauce języka francuskiego, czyli niewiele ponad 4% wszystkich respondentów, zaznaczyły wyraźnie, iż jest to narzędzie do wykorzystania raczej we wstępnej fazie nauki języka.

We wszystkich 44 uzasadnieniach na jej korzyść przewija się ten sam, choć różnie sformułowany, argument dotyczący rozwijania zasobów leksykalnych poprzez czytanie intensywne. Oto jedna z wypowiedzi:

Pod względem językowym czytanie tego typu tekstów to świetny sposób na pogłębienie słownictwa, przede wszystkim takiego używanego bardziej potocznie, wulgaryzmów czy też innych różnych konstrukcji używanych przez bohaterów. Czytanie tych tekstów pozwala dotknąć języka z trochę innej strony, nie tej którą mamy przedstawianą na zajęciach, ale właśnie z tej codziennej, żywej jego części. Myślę, że ważne jest to by mieć kontakt ze wszystkimi odmianami języka, w każdej jego formie, a dzięki tej stronie można właśnie jedną z nich bliżej poznać.

Studenci dostrzegają, iż czytanie materiałów z wybranej serii pozwoliło im na poznanie różnorodnego i użytecznego słownictwa z życia codziennego. Respondenci szczególnie podkreślają, iż mieli okazję zetknąć się z aktualnymi, współczesnymi słowami i wyrażeniami, innymi niż te, które pojawiają się na zajęciach. Spotkali się z użyciem wulgaryzmów, języka potocznego, slangu, różnorodnych skrótów oraz wyrazów dźwiękonaśladowczych, które nie pojawiają się w klasycznej formie nauki. Wielokrotnie zwracali też uwagę na niepoprawny język użyty w komentarzach. Mocną stroną zasobów leksykalnych z platformy [webtoons.com/fr](http://webtoons.com/fr) jest ich użycie w kontekście oraz fakt, że kluczowe słowa niejednokrotnie się powtarzają, co ułatwia ich zapamiętywanie. Respondenci zwracali też uwagę na przystępność stosowanego języka.

W 32 argumentacjach, czyli w ponad 71% wypowiedzi, przewija się motyw czytania ekstensywnego w celu uchwycenia głównej myśli tekstu i poznania dalszej historii oraz czytania dla przyjemności. Przytoczona poniżej opinia świadczy o tym, że lektura webtoonów może być doskonałą rozrywką:

Myślę, że jest to świetna forma nauki języka francuskiego. Historie są ciekawe, niezwykle zabawne, wciągające i przeurocze! Doskonały sposób na poznanie języka potocznego, wulgaryzmów, skrótów, powiedzeń etc. Nauka języka ma tu miejsce w sposób uboczny, niebezpośredni, ponieważ nie uczymy się stricte słówek, ale poznajemy historię, która nas wciąga i mamy pragnienie poznać jej dalszy ciąg. Samoistnie chcemy poznawać język, aby zrozumieć wypowiedzi bohaterów i odkryć kolejne wątki komiksu. Osobiście byłam zachwycona czytając swój komiks i na pewno nie jest to mój ostatni. Uważam czytanie ich za genialną formę nauki. Połączenie przyjemnego z pożytecznym. Byłam również bardzo ciekawa zwrotów, które często powtarzały się w wypowiedziach bohaterów. Teraz wyłapuję je wszędzie: w serialach, artykułach, mediach społecznościowych. Uważam, że można zrobić ogromny progres językowy korzystając z webtoons.

Według respondentów, opowiadane w webtoonach historie są ciekawe, często zabawne, wciągające. Niejednokrotnie były czytane w jeden wieczór, bo studenci nie mogli doczekać się końca, chcieli śledzić historię postaci, gdyż fabuła była bardzo interesująca. Kolejną zaletą webtoonów jest fakt, że nie są one zbyt długie, co sprawia, że czytanie nie jest nudne. Są one też przystępne, co z kolei zwiększa motywację do czytania. Czytanie ze zrozumieniem wybranego webtoona już po roku nauki języka jest niezwykle motywujące. Ponadto, podkreślali, że platforma zawiera różne kategorie webtoonów i każdy może wybrać coś dla siebie. Według studentów, ich czytanie to dobre wykorzystanie czasu wolnego, połączenie przyjemnego z pożytecznym, ludyczny sposób na naukę, przyjemny dodatek do codziennych obowiązków.

W 25 wypowiedziach, czyli w ponad 55% argumentacji, respondenci podkreślają rolę, jaką w odbiorze czytanych tekstów odgrywa połączenie słowa i obrazu. Jedna z wypowiedzi udzielonych przez studentów brzmi następująco:

Według mnie jest to bardzo dobry sposób na naukę języka. Podobało mi się to, że cała historia oparta jest na rysunku, co ułatwiło mi zrozumienie tekstu i pomogło w przyjemny sposób nauczyć się nowych słówek.

Według badanych, połączenie słowa i obrazu ułatwia zrozumienie, gdyż można domyślić się znaczenia dzięki rysunkowi, oraz pomaga w nabywaniu nowego słownictwa poprzez wykorzystanie pamięci wzrokowej. Ich zdaniem, komiksy są łatwiejsze w odbiorze i, szczególnie w początkowej fazie nauki, mogą przekonać do czytania nawet tych, którzy nie lubią czytać literatury. Respondenci zwracają też uwagę na kwestie estetyczne związane z webtoonami. Stwierdzali, że spodobają się one miłośnikom stylu anime i komiksów, którzy docenią ich formę graficzną, będącą jednocześnie wsparciem w nauce języka.

Ostatni powtarzający się argument, który pojawił się w 14 wypowiedziach, czyli w ponad 31% uzasadnień, dotyczy praktycznej strony użytkowania platformy [webtoons.com/fr](http://webtoons.com/fr):

Webtoon jest aplikacją, z której dobrze się korzysta, jest bardzo przejrzysta, łatwa w obsłudze, można ją zainstalować na telefonie i czytać w dowolnym miejscu.

Respondenci podkreślają, że większość zasobów platformy jest darmowa, można więc z nich korzystać, nie wydając przy tym pieniędzy. Ponadto dostęp do aplikacji jest możliwy w każdej chwili i przy użyciu różnych nośników. Istnieje więc możliwość czytania webtoonów praktycznie wszędzie,

np. w autobusie, w tramwaju, korzystając z różnych narzędzi: tabletu, laptopa, telefonu. Aplikacja jest też przystępna i łatwa w obsłudze.

## 7. Dyskusja i wnioski

Wyniki przeprowadzonej ankiety są zbieżne z głównymi wnioskami wysuniętymi przez Materne, która stwierdza, że 76% młodych Polek i Polaków lubi czytać mangę (Materne, 2019: 112). Dodatkowo, z glottodydaktycznego punktu widzenia, rezultaty przeprowadzonego badania przynoszą ciekawe spostrzeżenia dotyczące wykorzystania platformy [webtoons.com/fr](http://webtoons.com/fr) w nauce języka francuskiego. Otrzymane wyniki są jednoznaczne i wskazują, że studenci filologii romańskiej widzą w platformie skuteczne narzędzie edukacyjne. Dostrzegają korzyści płynące z jej używania, szczególnie w kontekście pracy nad wzbogacaniem słownictwa. Udzielone odpowiedzi wskazują, że lektura wybranej serii pozwoliła im przede wszystkim poszerzyć zasób leksyki o wyrażenia właściwe dla francuskiego języka mówionego, co jest cechą charakterystyczną tego gatunku (Pustka, 2022: 33–35). Studenci widzą też korelację między lekturą określonego webtoonu a zwiększeniem chęci do nauki języka francuskiego. Podobnie jak Tomescu (2009: 82), w czynności tej widzą przyjemną rozrywkę, która zwiększała ich motywację do czytania wybranego tekstu, a tym samym stymulowała do dalszego uczenia się języka. W udzielonych w ankiecie odpowiedziach, zwłaszcza ci, którzy preferują przyswajać nowe informacje, czytając i patrząc na obrazki, zwracają uwagę na pozytywne aspekty związane z połączeniem słowa i obrazu. Wspomina o tym Chodkiewicz, stwierdzając, iż w celu zrozumienia tekstu pisanego w języku obcym „osoba czytająca (...) wykorzystuje wszelkie informacje wizualne zawarte w tekście (układ tekstu, rodzaj czcionki, ilustracje, tabele itp.)” (Chodkiewicz, 2016a: 12). Respondenci doceniają zarówno użyteczną stronę czytania komiksów cyfrowych, jak i ich walory estetyczne, na co zwraca również uwagę Materne, pisząc, iż dla „młodych osób istotą mangi jest właśnie jej plastyka” (Materne, 2019: 137). Podkreślają też aspekt praktyczny użytkowania platformy, łatwość obsługi i dostępność. W opinii studentek i studentów, te elementy mogą znacząco wpłynąć na chęć korzystania z platformy w procesie nauki.

Wymienione powyżej argumenty pozwalają stwierdzić, iż udało się znaleźć i zademonstrować studentkom i studentom filologii romańskiej darmowe narzędzie, które może przyciągnąć osoby o różnych preferencjach czytelniczych. Zasoby platformy mogą być wykorzystane zarówno do doskonalenia kompetencji językowych przy czytaniu intensywnym, jak i do czytania ekstensywnego, które, szczególnie w przypadku miłośników mangi i webtoonów,

może przerodzić się w czytanie dla przyjemności, co według autorów tomu uzupełniającego do ESOKJ ma niebagatelne znaczenie w procesie doskonalenia umiejętności lingwistycznych (Conseil de l'Europe, 2021: 61–62). Do podobnych wniosków dochodzi Bobiński pisząc, iż „[p]rzyjemność czytania jest kluczem do czytelniczej biegłości, do sprawności w relacji z tekstami o różnej semiotycznej naturze, jest inwestycją w jakość dojrzałego życia, które – dzięki satysfakcji z czytania – staje się drogą ciągłego rozwoju” (Bobiński, 2022: 296). Stwierdzenie to, choć użyte zostało w kontekście języka ojczystego, z powodzeniem wpisuje się w uwarunkowania dotyczące nabywania biegłości w języku obcym.

## Bibliografia

- Bobiński W. (2022), *Uwolnić przyjemność!: dlaczego nie uczymy literatury tak, jak sami czytamy książki?*, (w:) Włodarczyk A., Borowicz S., Wawer K. (red.), *Międzyliteratura jako przestrzeń dialogu: studia dedykowane pamięci Profesor Anny Pilch*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 283–305.
- Chmiel-Bożek H. (2022), *(Con)texte littéraire dans les manuels de français au niveau secondaire en Pologne*. „Neofilolog”, nr 59/1, s. 35–52.
- Chodkiewicz H. (2016a), *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 11–16.
- Chodkiewicz H. (2016b), *Szczególne miejsca czytania w nauce języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 79–85.
- 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.
- Cuq J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Jaroszewska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Koyama-Richard B. (2008), *Manga: 1000 lat historii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Materne A. (2019), *Fenomen mangi i anime w środowisku młodzieży. Studium dyfuzji kultur*. Kraków: Impuls.
- Pustka E. (2022), *La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE*, (w:) Pustka E. (red.), *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*. Wien: Narr Francke Attempto, s. 13–53.
- Reyns-Chikuma Ch. (2016), *Introduction : Manga, Manfra, Nouvelle Manga, Nouvelle BD, etc.* „Alternative Francophone”, nr 1(10), s. 1–7.
- Rheault S. (2016), *BD, manga, manfra, Nouvelle Manga: distinctions au moyen des matériaux de l'énonciation*. „Alternative Francophone”, nr 1(10), s. 8–22.

- Tomescu A.-M. (2009), *La BD en classe de FLE ? Pourquoi pas!*. „Études et recherches philologiques. Série Langues Étrangères Appliquées”, nr 8, s. 78–82.
- Wajda A. (2017), *Uczenie (się) przez czytanie w dwu językach*. „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 65–79.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Witkowska E. (2012), *Komiks japoński w Polsce. Historia i kontrowersje*. Toruń: Kirin.
- Zarychta K. (2015), *Zarys historii mangi*. „Gdańskie Studia Azji Wschodniej”, nr 7, s. 159–173.

Received: 28.11.2023

Revised: 8.04.2024

**Agnieszka Dryjańska**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-1649-8408>

[a.dryjanska@uw.edu.pl](mailto:a.dryjanska@uw.edu.pl)

## Elementy językowego obrazu świata w nauczaniu języka francuskiego w kontekście filologicznym

### Elements of the *Linguistic Worldview* in teaching French as a foreign language in the philological context

In teaching French as a foreign language in the philological context, insufficient attention is paid to the development of lexical and semantic competences, especially in relation to culture. The linguistic worldview is an ethnolinguistic concept that integrates many different lexical phenomena such as polysemy, derivation, connotation and word structures in order to show the close relationship between lexis and culture. Showing a word in a complex network of lexical-semantic-compositional relations is a tool with strong didactic potential. The aim of this study is to identify this potential in the context of teaching French vocabulary. We focus on the theoretical background of lexical and semantic competences and on the analysis of the relationship between language, culture and meaning in ethnolinguistic and cognitive terms. The empirical part explores, in a quantitative and qualitative way, the methodology of teaching lexis as it is implemented in French language textbooks. The result of our study shows that this methodology, in terms of the presentation of vocabulary and the number and types of lexical exercises, is not sufficient for learning the real meaning of words. The linguistic worldview is a tool that may meet this challenge.





**Keywords:** linguistic worldview, lexical competence, semantic competence, teaching French as a foreign language

**Słowa kluczowe:** językowy obraz świata, kompetencja leksykalna, kompetencja semantyczna, nauczanie języka francuskiego jako obcego

## 1. Wstęp

Koncepcja językowego obrazu świata (JOS<sup>1</sup>) wpisuje się w szeroki nurt badań zajmujący się triadą: język – kultura – znaczenie, obecny w różnych obszarach nauk humanistycznych. JOS wyrasta bezpośrednio na gruncie etnolingwistycznym<sup>2</sup> (np. Anusiewicz, 1995; Bartmiński, 1988, 2006, 2009, 2018; Wierzbicka, 1996, 2013 [1997]; Koselak, 2007; Grzegorzczkova, 1990; Grzegorzczkova, Pajdzińska; 1996, Żuk, 2010), ale wiele elementów wspólnych znajdujemy w pracach kognitywistów amerykańskich Langackera (2021), Lakoffa i Johnsona (1980). W badaniach nad JOS dostrzega się silne powiązanie z koncepcją Herdera i Humboldta (Grzegorzczkova, 1990; Żuk, 2010; Bartmiński, 2018), iż myślenie człowieka dokonuje się za pomocą języka oraz, że odzwierciedla on specyfikę myślenia narodu (Drzazgowska, 2011; André, 2015). Dalszego wpływu na JOS upatruje się w badaniach antropologicznych, na przykład Malinowskiego w wymiarze integralnego traktowania języka i kultury (Malinowski, 2000 [1929–1942]) oraz w wymiarze metodologicznym (Żuk, 2010; Bartmiński, 2018). We wszystkich wspomnianych obszarach badania nad związkami języka, kultury i znaczenia mają już długą historię, ale ich waga nie słabnie, może dlatego, że sama relacja język – kultura jest „jedną z najbardziej skomplikowanych”, jak zauważał francuski antropolog Lévi-Strauss (1958: 78).

W obszarze glottodydaktyki refleksje nad związkami języka i kultury, czy wręcz, jak pisał Galisson, nauczania *języka-kultury* (fr. *langue-culture*) także mają już swoją tradycję (np. Galisson, 1988, 2002; Byram, Morgan, 1994; Beacco, 2000; Zając, 2009; Peeters<sup>3</sup>, 2017), natomiast rozwijają się obecnie pod wpływem badań etnolingwistycznych (Beacco, 2000 za: Zając, 2009). Ścisły charakter relacji język – kultura ujawnia się najlepiej w pojęciach *leksykultura* (fr. *lexiculture*) (Galisson, 1988) i *lingwakultura* (Ligara, 2008).

<sup>1</sup> Wielu badaczy językowego obrazu świata przyjmuje skrót JOS (np. Bartmiński, 2018).

<sup>2</sup> Kwestie terminologiczne w etnolingwistyce stanowią przedmiot dyskusji zarówno w odniesieniu do nazewnictwa samej dziedziny, przez Anusiewicza (1995) od początku określanej jako *lingwistyka kulturowa* (Dąbrowska, 2004-2005) jak i w przypadku tłumaczenia terminu JOS na przykład na język francuski w nawiązaniu do terminów używanych w literaturze niemieckiej (Kwapisz-Osadnik, Collinet, 2022).

<sup>3</sup> Badania B. Peetersa sytuują się w obszarze interdyscyplinarnym, do których także zalicza się dydaktyka języka francuskiego.

Celem niniejszego artykułu jest analiza glottodydaktycznego potencjału JOS dla rozwijania kompetencji leksykalnej i semantycznej oraz sprawdzenie, czy odwołania do niego pojawiają się w podręcznikach do nauki języka francuskiego. W pierwszej części omówione zostaną teoretyczne podstawy rozwijania obu kompetencji językowych. W oparciu o nie, zostanie przedstawiona charakterystyka JOS ze szczególnym uwzględnieniem komponentów korelujących z założeniami dydaktycznymi. Następnie podjęta zostanie analiza metodologii rozwijania kompetencji leksykalnej i semantycznej w przykładowych podręcznikach do nauki języka francuskiego w celu poszukiwania w elementach JOS, które pozwalałyby dotrzeć do specyfiki kulturowego wymiaru słownictwa. Zatem w niniejszym tekście będziemy więc poszukiwali odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jakie są kluczowe komponenty kompetencji leksykalnej i semantycznej?
- Czym jest JOS i które jego składowe mogą być rekonstruowane w kontekście nauczania języka francuskiego w celu rozwijania kompetencji leksykalnej i semantycznej?
- Czy elementy te odnajdujemy w podręcznikach do nauki języka francuskiego w formie umożliwiającej rekonstrukcję JOS ujawniającą rzeczywisty związek języka i kultury?

## **2. Słownictwo na zajęciach języka obcego**

Podstawowe kwestie dydaktyczne związane z podsystemem językowym, jakim jest słownictwo, zostaną omówione poniżej w świetle tendencji wypracowanych w glottodydaktyce w ostatnim dwudziestolecu.

### **2.1. Kompetencje leksykalna i semantyczna**

Nauczanie słownictwa odbywa się w ramach rozwijania kompetencji leksykalnej i semantycznej. Ta pierwsza jest rozumiana jako „znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka” (ESOKJ<sup>4</sup>, 2003: 101). Składają się na nią elementy leksykalne i gramatyczne, do których zaliczamy pojedyncze słowa i stałe wyrażenia. Do tych ostatnich należą semantycznie nieprzejrzyste metafory, porównania i inne stałe skonwencjonalizowane związki syntagmatyczne (np. kolokacje).

Rozwijanie kompetencji leksykalnej w kontekście filologicznym okazuje się szczególnie trudne z uwagi między innymi na konieczność rozumienia

---

<sup>4</sup> Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ).

i interpretacji tekstów literackich<sup>5</sup> oraz efekty kształcenia akcentujące otwartość kulturową uczącego się. Osiąganie tych celów jest związane z odpowiednio ukształtowaną kompetencją leksykalną, opartą na świadomości braku prostej ekwiwalencji leksykalno-semantycznej w różnych językach.

Ze słowem nieodłącznie związane jest jego znaczenie, zatem kwestie leksykalne łączą się z semantycznymi, co jest widoczne także w koncepcji ESOKJ. Problematyka znaczenia jest ujęta w tym dokumencie za pośrednictwem kompetencji semantycznej. Składają się na nią świadomość i umiejętność organizacji znaczenia (ESOKJ, 2003: 104). Semantyka leksykalna zajmuje się takimi aspektami znaczenia słów jak związki między nimi a ogólnym kontekstem (np. konotacje) oraz związki wewnątrzleksykalne (synonimia/antoniemia), frazeologiczne czy ekwiwalencja tłumaczeniowa (ibidem).

Należy zauważyć, że pojęcie *znajomości* słowa także ewoluowało m.in. pod wpływem rozwoju technologicznego. W świetle językoznawstwa korpusowego, znajomość słowa polega na znajomości jego dystrybucji oraz frekwencji (np. Dryjańska, Kazlauskienė, 2022).

## 2.2. Etapy kształtowania kompetencji leksykalnej i semantycznej

Etapem wstępnym w planowaniu procesu akwizycji leksykalnej jest dobór słownictwa dokonywany przede wszystkim w oparciu o zakresy tematyczne niezbędne do realizacji ustalonych zadań komunikacyjnych (ESOKJ, 2003: 131). Jednak zwraca się także uwagę, że powinno ono ukazywać specyfikę kulturową i/lub wartości i przekonania społeczności używającej danego języka (ibidem). Innym aspektem nauczania leksyki jest frekwencja nie tyle pojedynczych leksemów, ile rodzin wyrazów (Cobb, Horst, 2004). 2000 najczęstszych rodzin wyrazów w języku francuskim pokrywa 85% zawartości leksykalnej tekstów pisanych, a dla języka mówionego wynik ten jest wyższy (90%)<sup>6</sup> (ibidem). Istotne jest zatem uwzględnienie w doborze słownictwa, które powinien opanować uczący się nie tylko czynnika tematycznego, ale także frekwencyjnego. Konieczność priorytetowego traktowania nauczania słownictwa nośnego (częstego) wynika z faktu, że jest ono odpowiedzialne za stopień leksykalnej dostępności tekstu, która, choć nie daje gwarancji odczytania sensu, stanowi podstawę procesu jego rozumienia (Seretny, 2010).

<sup>5</sup> Komunikacja ustna jest także celem kształcenia filologicznego, ale niedobory leksykalne w niej bywają mniej uciążliwe ze względu na możliwość wspomaganie się środkami niewerbalnymi (Seretny, 2010).

<sup>6</sup> Cobb i Horst (2004), w oparciu o wnioski dotyczące istotności frekwencji leksykalnej w odniesieniu do tekstów w języku angielskim podjęli badania dotyczące języka francuskiego. Rezultaty okazały się zbliżone, ale nietożsame.

Kolejny etap dotyczy już samego sposobu wprowadzania leksyki. Jednym z nich jest nauczanie *incidentalne* poprzez „kontakt ze słowami i wyrażeniami w tekstach autentycznych” (ESOKJ, 2003: 130). Takie działanie wydaje się zupełnie naturalne, jednak jego podstawowym założeniem jest intensywna ekspozycja na dane językowe, o którą trudno w warunkach formalnego nauczania języka obcego. Z drugiej strony, nawet w przypadku języka ojczystego istnieje bardzo niskie prawdopodobieństwo, że rodzimy użytkownik rozpozna nowe słowo po jednokrotnym jego przeczytaniu (Nagy, Herman, 1987, za: Cobb, Horst, 2004). Stąd też Puren (2016) pisze o wieloetapowym procesie prowadzącym do nauczania nowych treści językowych. Jest to podejście *eksplicytne* polegające na celowym uczeniu się uwzględniającym poszczególne etapy procesu akwizycji słownictwa od konceptualizacji przez utrwalanie i użycie w różnych kontekstach (Puren, 2016). Boulton (2000: 2) zauważa potrzebę „głębokiego, kognitywnego przetwarzania” nowo poznawanego słownictwa, im więcej bowiem uczący się wykonuje operacji myślowych na jednostce leksykalnej tym bardziej prawdopodobne jest, że ją zapamięta. ESOKJ wskazuje na podobne podejścia. Pierwsze z nich, które można określić jako kognitywne, polega na „poznawaniu pól semantycznych i tworzeniu map pamięci”. Technika *map pamięci* (ang. *mind mapping*) (np. Buzan, 2006) umożliwiająca graficzne i dwuwymiarowe, zamiast linearnego, przedstawienie złożonych zagadnień, jest dosyć często postulowaną techniką dydaktyczną. Wydaje się, że może ona znajdować zastosowanie także w glottodydaktyce w celu wizualizacji „wewnętrznie powiązanych struktur pojęciowych”, jakimi są pola semantyczne (Grzegorzczkowska, 2010: 70). W podejściu kognitywno-semantyczno-dystrybucyjnym, obejmującym „objaśnianie i wykonywanie ćwiczeń w stosowaniu struktur leksykalnych” (ESOKJ, 2003: 130), akcentowana jest potrzeba włączania do rozwijania kompetencji leksykalnej zagadnień słowotwórczych i połączeń wyrazów. Kolejne ważne ujęcie, które warto uwzględnić w nauczaniu słownictwa, wyrasta z obszaru semantyki dystrybucyjno-kontrastywnej i polega na „zglobianiu kwestii zróżnicowanej dystrybucji cech semantycznych (J1 vs. J2)” (ESOKJ, 2003: 131), co oznacza, że sememy uważane za ekwiwalentne w różnych językach ze względu na duże podobieństwo semów głównych (klasemów) mogą się różnić się w obrębie semantemu ze względu na charakterystykę ilościową lub jakościową semów specyficznych. Implikacją może być odmienna łączliwość danego leksemu w językach, która stanowi potencjalne źródło błędów leksykalnych.

Powyższa krótka analiza prowadzi do wniosku, że nauczanie leksyki jest zagadnieniem wielowymiarowym, wymagającym uwzględnienia rozmaitych aspektów leksykalno-semantyczno-składniowych, które są wprawdzie wymieniane w ESOKJ i w literaturze przedmiotu, ale odnosi się wrażenie, że brakuje systematycznej metodologii nauczania leksyki, szczególnie w formie

umożliwiającej uczącym się dostrzeżenie związków języka i kultury. Ujęciem biorącym pod uwagę przedstawione wymagania glottodydaktyczne i jednocześnie je uzupełniającym, porządkującym i uzasadniającym jego wewnętrzną spójność, a co najważniejsze prowadzącym do ujawnienia złożonych kwestii leksykalno-kulturowych, jest etnolingwistyczna koncepcja JOS, która zostanie teraz przedstawiona.

### 3. Językowy obraz świata – potencjał glottodydaktyczny

Podstawowym celem etnolingwistyki jako dziedziny zajmującej się badaniem relacji język – kultura jest rekonstruowanie językowego obrazu świata (JOS). Jego składnikami są koncepty kulturowe, a narzędziem ich opisu – definicja kognitywna (DK) (Bartmiński, 2018). JOS jest rozumiany jako „obraz ‘naiwny’ (Apresjan, 1994), leżący u podstaw języka, utrwalony w strukturze gramatycznej i znaczeniach słów” (Bartmiński 1988: 5). W definicji Grzegorzyczkowej JOS „jest strukturą pojęciową utrwaloną (zakrzepłą) w systemie danego języka, a więc w jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych (znaczeniach wyrazów i ich łączliwości)” (Grzegorzyczkowa 1990: 43). Już w samych definicjach JOS widoczne są komponenty istotne dla jego rekonstrukcji – znaczenia wyrazów oraz łączliwość, którą Bartmiński określa jako struktury gramatyczne. W innym miejscu pisze on szerzej o „formach językowych w całej sieci systemowych relacji” oraz o „ich konwencjonalnym użyciu” (Bartmiński, 2006: 13). Relacje semantyczne wymieniane przez Bartmińskiego ujawniające elementy JOS to derywaty, synonimia, antonimia. Wymienione komponenty nie stanowią pełnej listy, na podstawie której dokonuje się rekonstrukcji JOS, ale koncentrujemy się na nich, ponieważ wydaje się, że mają największy potencjał dla praktyki dydaktycznej, szczególnie na poziomach B1-B2-C1. W dalszej części tekstu zostaną krótko scharakteryzowane kluczowe dla rekonstrukcji JOS elementy: leksyka i znaczenie.

#### 3.1. Słowa i znaczenie

Najważniejszym obszarem języka dla konstruowania JOS jest słownictwo, gdyż to w nim „relacje [język–kultura] przyjmują formę najbardziej wyrazistą”<sup>7</sup> (Bartmiński, 2018), zaś jego podstawowym wymiarem jest *znacze-*

<sup>7</sup> Bartmiński, podkreślając szczególną rolę słownictwa w eksplikowaniu konceptów kulturowych w badaniach etnolingwistycznych, przywołuje francuski termin glottodydaktyczny *leksykultura* (fr. *lexiculture*) wprowadzony przez Galissona (1988), jako wyjątkowo trafnie oddający ścisły związek języka i kultury (Ligara, 2008, za: Bartmiński, 2018: 34). Należy jednak

nie (Wierzbicka, 1996). Znaczenie, w ujęciu kognitywnym stanowi pojęcie kluczowe utożsamiane z procesem konceptualizacji, czyli sposobem, w jaki rozumiemy i interpretujemy otaczającą nas rzeczywistość (Langacker, 2021: 1). Znaczenie samo w sobie jest zjawiskiem złożonym, niejednorodnym (Mortureux, 2006, za: Zajac, 2009: 591), co jest szczególnie dobrze widoczne w przypadku polisemii, z którą ściśle łączy się kwestia znaczenia metaforycznego. W ujęciu kognitywnym mówimy o metaforach pojęciowych, które występują nie jako przypadkowe narzędzia językowe, ale dlatego, że nasze myślenie jest metaforyczne i polega na „rozumieniu i doświadczaniu jednego rodzaju rzeczy w kategoriach innej rzeczy”<sup>8</sup> (Lakoff, Johnson, 1980: 5, tł. własne). Zatem poznając znaczenie abstrakcyjne czy metaforyczne danego słowa, warto odwołać się do znaczeń konkretnych, często znanych uczącemu się, aby mógł zrozumieć, jaki aspekt znaczenia konkretnego umożliwił kształtowanie znaczenia abstrakcyjnego czy metaforycznego. Zabieg taki pozwala jednocześnie rozumieć sposób myślenia danej wspólnoty językowej.

### 3.2. Kategoryzacja prototypowa i znaczenie prototypowe

Do znaczeń słów mamy dostęp poprzez definicje słownikowe, zatem z problematyką tą ściśle związane są kwestie definiowania, wśród których, w odróżnieniu od scjentyistycznych form tradycyjnie stosowanych w leksykografii, istotne miejsce zajmują sposoby odwołujące się do pojęcia prototypu. Na gruncie psychologii poznawczej Rosch<sup>9</sup> zwróciła uwagę, że ludzie nie kategoryzują rzeczywistości w oparciu o *stricte* logiczne, *a priori* przyjęte kategorie oparte o cechy konieczne i wystarczające (Rosch, 1977, za: Gemel, 2013: 76), ale na podstawie reprezentacji mentalnych istniejących kategorii. Waga, jaką przypisują danym obiektom w procesie kategoryzacji lub znaczeniom, wiąże się z ich rolą komunikacyjną oraz jest uwarunkowana kulturowo. Niektóre ze znaczeń (ang. *sense*) wyrazu polisemicznego są centralne, np. *zdrowy* człowiek, a inne – peryferyjne, np. *zdrowe* jedzenie (Lakoff, 1987, za: Kövecses, 2011: 45). Znaczenia jednostek leksykalnych materializują się w kontekście, a znaczenia prototypowe odnajdujemy w kontekstach konwencjonalnych.

Podsumowując, JOS stanowi koncept etnolingwistyczny umożliwiający ukazanie związków języka i kultury zakodowanych w znaczeniu, w systemie

---

nadmienić, że Galisson rozumie ten związek w sposób węższy, głównie w odniesieniu do wybranej leksyki nacechowanej kulturowo (fr. *à charge culturelle*).

<sup>8</sup> Ang. „understanding and experiencing one kind of thing in terms of another”.

<sup>9</sup> Wittgenstein w tym samym okresie także zajmował się badaniami nad formami kategoryzacji. Zaproponował model kategoryzacji oparty na „podobieństwie rodzinnym”, czyli prototypowym (Wittgenstein, 2000 [1953]: 51, za: Kövecses, 2011: 44).

relacji semantyczno-leksykalnych (polisemii, derywatach, synonimii i antonimii, łączliwości i frazeologii) oraz w kontekstach użycia. Słowa w sieci połączeń semantyczno-leksykalnych są profilowane kulturowo i w tym sensie całe słownictwo, nie tylko wybrane słowa – *leksykultura* – jest nacechowane kulturowo. Zatem rozwijanie kompetencji leksykalnej i semantycznej w połączeniu z kulturą to konstruowanie obrazu spójnego systemu leksykalnego posiadającego swoje wewnętrzne, kulturowo uwarunkowane reguły, a użycie słownictwa to umiejętność odwoływania się do tego złożonego systemu i w tym sensie JOS może być uważany za składnik kompetencji językowej (Maćkiewicz, 1999).

#### **4. Badanie własne – analiza wybranych podręczników do nauki języka francuskiego**

Przedmiotem badania była analiza wybranych podręczników dla starszej młodzieży i dorosłych wydanych w ciągu pierwszego dwudziestolecia XXI wieku. Celem było poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytanie badawcze:

*Czy elementy JOS omówione w sekcji 2 odnajdujemy w podręcznikach do nauki języka francuskiego w wymiarze ilościowym i jakościowym umożliwiającym rekonstrukcję JOS, ujawniającą rzeczywisty związek języka i kultury?*

Hipoteza badawcza jest następująca:

*Na podstawie materiału leksykalnego zawartego w analizowanych podręcznikach nie jest możliwa rekonstrukcja JOS, która mogłaby prowadzić do zrozumienia integralnego charakteru języka i kultury.*

Poszukując odpowiedzi na postawione pytanie badawcze przeanalizowano sposoby wprowadzanie słownictwa i aspekty semantyczno-leksykalne, na których koncentrowały się ćwiczenia leksykalne. Metody pracy ze słownictwem były analizowane z wykorzystaniem metodologii ilościowej i jakościowej pod kątem obecności różnorodnych elementów istotnych dla rekonstrukcji JOS takich jak: kontekst oraz użycie prototypowe, łączliwość i frazeologia, derywaty, polisemia – znaczenie centralne, znaczenie konkretne i abstrakcyjne (metaforyczne), synonimy i różnice w ich użyciu.

Kryteria metodologicznego doboru podręczników były następujące:

- data wydania – celem była analiza podręczników wydanych po wprowadzeniu podejścia zadaniowego, aby istniała wspólna podstawa konceptualno-metodologiczna;



- poziomy biegłości językowej – punktem wyjścia analizy był poziom biegłości B1, gdyż na tym poziomie biegłości rozpoczyna się kształtowanie świadomości uczących się w zakresie różnic kulturowych (ESOKJ, 2003: 109); ponadto, w Instytucie Romanistyki, wśród grup pracujących na poziomach biegłości B1-C1, systematyczna praca z podręcznikami ma miejsce właśnie na B1; pozostałe poziomy uwzględnione są w badaniu głównie w celu zaobserwowania ewolucji w rozwijaniu kompetencji leksykalnej i semantycznej oraz poszukiwania konkretnych wskazań w integracji materiałów z tych podręczników w grupach na wyższych poziomach biegłości (należy także nadmienić, że w praktyce dydaktycznej prowadzonej na filologii romańskiej na Uniwersytecie Warszawskim materiały okołopodręcznikowe, takie jak zeszyty ćwiczeń, są traktowane opcjonalnie ze względu na to, że nie wprowadzają nowego materiału słownikowego w stosunku do podręcznika).

W badaniu uwzględniono ostatecznie następujące materiały:

- 4 podręczniki na poziomie B1 – *Festival 3* (CLE, 2007), *Le Nouveau Taxi ! 3* (Hachette, 2010), *Latitudes 3* (Didier, 2010), *Édito B1* (Didier, 2018);
- 2 podręczniki na poziomie B2 – *Alter Ego 4* (Hachette, 2007), *Édito B2* (Didier, 2015);
- 1 podręcznik na poziomie C1 – *Édito C1* (Didier, 2018).

Wszystkie przeanalizowane opracowania realizują, jak zaznaczają autorzy we wstępie, podejście zadaniowe. Zawierają one różną liczbę rozdziałów: od sześciu w przypadku podręcznika *Festival 3* do dwudziestu w *Édito C1*, najczęściej podzielonych na lekcje, z wyjątkiem podręczników *Alter Ego 4* i *Latitudes 3*. Omawiane zagadnienia tematyczne dotyczące leksyki czasami są wymieniane w spisie treści, jak w przypadku podręczników *Alter Ego*, *Édito* i *Le Nouveau Taxi !*.

#### 4.1. Etap prezentacji słownictwa

Podręczniki wprowadzają różną ilość słownictwa, choć nie wszystkie precyzują, jaka jest to ilość. Na przykład w podręczniku *Festival 3* wprowadzonych jest ok. 700 nowych jednostek leksykalnych, gdyż, jak czytamy we wstępie: „słownictwo jest celowo ograniczone do około trzydziestu słów na lekcję, przy czym wybierane są słowa najbardziej ‘opłacalne’, tj. takie, które mogą być często używane”<sup>10</sup> (*Festival 3*, 2007: 3, tł. własne). Widoczne jest w tym

<sup>10</sup>Fr. « Un vocabulaire volontairement limité à une trentaine de mots par leçon, les mots les plus « rentables », c’est-à-dire fréquemment réutilisables, ayant été choisis ».



podręczniku uwzględnienie aspektu frekwencyjnego. W podręcznikach *Édito*, w każdym rozdziale znajdują się dwie sekcje leksykalne, z których każda obejmuje od 60 do 100 słów, kolokacji i wyrażen frazeologicznych, jednakże nie są to jedynie nowe jednostki leksykalne, ale także te, które pojawiały się na niższych poziomach biegłości lub w poprzednich rozdziałach. Przykładem może być rzeczownik *allure* wymieniany w sekcjach leksykalnych w podręcznikach *Édito B1* (2018: 79) i *Édito B2* (2015: 86).

We wszystkich przeanalizowanych materiałach dominuje wprowadzanie słownictwa w sposób incydentalny. Teksty, w których pojawia się nowa leksyka, to najczęściej teksty autentyczne – pisemne lub nagrania audio. W większości są one zaczerpnięte z mediów francuskojęzycznych (np. *Le Figaro (Latitudes 3, 2010: 28)*), stron internetowych (np. <http://medialabnews-genev.ch> (*Édito B1, 2018: 48*), ale także z dzieł literackich (np. Montesquieu, *Les Lettres persanes [1721]* (*Édito B2, 2015: 17*), czy komiksów (np. *Édito B1, 2018: 128*). Znajdujemy także teksty dydaktyzowane prezentowane bez podawania źródła (*Édito B1, 2018: 12*). Zazwyczaj są one krótkie i bardzo często wykorzystane w ćwiczeniach leksykalnych. Szczególnie duża liczba takich tekstów znajduje się w podręczniku *Festival 3*.

Innym sposobem wprowadzania słownictwa jest prezentowanie go w postaci „list słów”, co stanowi najbardziej typową technikę dla serii *Édito*, poświęcającej najwięcej uwagi zagadnieniom leksykalnym. Są to listy pojedynczych słów (uzupełnione o informację morfosyntaktyczną) oraz listy utartych zwrotów, kolokacji i wyrażen idiomatycznych.

Zdarza się także, że nowe słownictwo jest wprowadzane w krótkich zdaniach dostarczających przykładowego kontekstu użycia, szczególnie częste w podręcznikach *Alter Ego 4* i *Latitudes 3*: „Vous pensez que je vais me rétablir bientôt ?”, „Ma convalescence sera longue ?” (*Alter Ego 4, 2007: 29*).

## 4.2. Miejsce i liczba ćwiczeń leksykalnych

W analizowanych podręcznikach ćwiczenia leksykalne, jeżeli są proponowane, to występują zazwyczaj w specjalnie wydzielonych sekcjach poświęconych słownictwu (na wzór sekcji gramatycznych). We wszystkich podręcznikach łącznie występuje ponad 220 ćwiczeń. Trzy najczęstsze polecenia to *połącz* (75 ćwiczeń), *uzupełnij* (71 ćwiczeń), *skategoryzuj* (31 ćwiczeń).

W *Latitudes 3* w każdym rozdziale znajduje się krótka sekcja leksykalna, najczęściej obejmująca jedno lub dwa ćwiczenia. Przykładowo w rozdziale pierwszym (s. 17) pierwsze ćwiczenie wymaga połączenia nazw zmysłów z odpowiednimi organami ciała, drugie – z lukami – odnosi się już do zupełnie innej tematyki. Przedstawia się ono następująco:

**7 Complétez le fait divers avec les mots suivants :**

**victime, suspects, enquête, délits, plainte, voleur, interrogatoire, inspecteur.**

Hier, mardi 14 juillet, un ..... s'est introduit par effraction dans une maison du XVI<sup>e</sup> arrondissement de Paris. La ....., Mlle Richardeau, a porté ..... au commissariat le plus proche. Le ..... Dupuis, chargé de le ....., s'est aussitôt rendu sur les lieux. Quatre ..... ont été arrêtés. Le ..... aura lieu demain. La police locale rappelle que le nombre de ..... augmente toujours sensiblement en période estivale.

**Rysunek 1. Przykładowe ćwiczenie z lukami (Latitudes 3, 2010: 17).**

Jest to przykład ćwiczenia utrwalającego część słownictwa z jednoczesnym wprowadzaniem nowej leksyki *victime, délit, interrogatoire, plainte*. W jego tekście znajdujemy różne wyrażenia i kolokacje istotne dla danego tematu jak *porter plainte, s'introduire (par effraction) dans (une maison), se rendre sur les lieux, arrêter un suspect, chargé(e) de l'enquête*, które jednak nie są utrwalane w kolejnych ćwiczeniach. Nie jest akcentowana także różnica pomiędzy kolokacjami a związkami luźnymi.

W podręcznikach *Édito* ćwiczenia leksykalne (2–3), z których każde jest skonstruowane wokół kilku słów (6–8), znajdują się w odrębnych sekcjach leksykalnych zawierających „listy słów”.

W serii *Alter Ego* leksyka i gramatyka są prezentowane w jednej sekcji zatytułowanej *Słowa i formy* lub *Stratégie* (fr. *Des mots et des formes, Stratégies pour...*). W przypadku podręczników *Festival 3* i *Le Nouveau Taxi ! 3* problematyka leksykalna jest często połączona z rozwijaniem innych kompetencji, jak poniżej:

**3. Réécoutez le document et repérez le (ou les) adjectif(s) synonyme(s) de :**

**a.** fou, folle : ...

**b.** idiot, stupide : ...

**Rysunek 2. Przykładowe polecenie łączące kompetencję receptywną i leksykalną (Festival 3, 2007: 94).**

We wszystkich analizowanych podręcznikach ćwiczenia słownikowe wydają się ilościowo skromne w porównaniu z liczbą jednostek leksykalnych wprowadzanych w danej sekcji zajęciowej. Wprowadzanie nowych słów poprzez tekst, z jednej strony osadza je w przykładowym kontekście, choć rzadko jest to kontekst prototypowy, ale z drugiej strony, jeżeli jest to jedyny

przykład ich użycia, to najczęściej jest on niewystarczający do zapamiętania nowej jednostki i jej późniejszego użycia, o czym pisali Nagy i Herman (1987, za: Cobb, Horst, 2004).

Cenne jest, że w niektórych podręcznikach poświęca się więcej uwagi refleksji leksykalnej. Jednakże wprowadzanie słownictwa w formie „list słów” jest kłopotliwe, szczególnie, gdy część jednostek pozostaje niewyjaśniona, bez przykładowego kontekstu użycia (w tym bez kontekstu prototypowego) oraz bez informacji dotyczących dystrybucji danego leksemu czy jego frekwencji<sup>11</sup>. Jest to bardzo odczuwalne w przypadku słów o znaczeniu abstrakcyjnym, a takie słownictwo jest coraz częstsze począwszy od poziomu B1. Uwidacznia to przykład polisemicznego rzeczownika *allure* wymienianego w jednej z „list słów” (*Édito B1*, 2018: 79) oznaczającego *chód, prędkość poruszania się* a w znaczeniu przenośnym *sposób zachowania, maniery, wygląd, postawę* (Dobrzyński, Kaczuba, Frosztęga, 2003: 57). Jego użycie wymagałoby przynajmniej wiedzy o najsilniejszych kolokacjach. W pierwszym znaczeniu są to kolokacje z czasownikami *ralentir* (pl. zwolnić), *accélérer* (pl. przyspieszyć), a w znaczeniu przenośnym z czasownikami *avoir* (pl. mieć) (*avoir telle allure*), *prendre* (pl. wziąć, brać) (*prendre l/les allure(s)*), *donner* (pl. dać, dawać) (*donner l'allure de*), czy z przymiotnikami np. *fier* (pl. dumny) (*avoir une fière allure*).

**Expressions**

avoir la tchatche (*fam.*)  
 avoir la langue bien pendue  
 avoir une langue de vipère  
 ne pas avoir la langue dans sa poche  
 c'est du baratin  
 être mauvaise langue  
 tenir sa langue

**3** Parmi les expressions ci-dessus, retrouvez celles qui signifient :

**a** | parler franchement et sans peur  
**b** | parler facilement et sans retenue  
**c** | dire du mal des autres  
**d** | savoir garder un secret

**Rysunek 3. Przykładowe ćwiczenie wprowadzające wyrażenia frazeologiczne (*Édito B2*, 2015: 28).**

<sup>11</sup>W podręczniku *Édito B2* znajdujemy jedną krótką wzmiankę umożliwiającą częściowe rozróżnienie pomiędzy leksemami synonimicznymi *temps*, *époque*, *période* (pl. czas, epoka, okres) związaną z ich częstością użycia (*Édito B2*, 2015: 74).

Przyjrzyjmy się także przykładowemu wprowadzeniu już nie oddzielnych słów, ale wyrażen idiomatycznych oraz ćwiczeniu mającemu umożliwić zrozumienie ich znaczenia.

W podanym przykładzie widoczne jest pobieżne podejście do problematyki frazeologicznej, konotacji i rejestru językowego. Ćwiczenie nie prowadzi do zrozumienia znaczenia siedmiu zaproponowanych wyrażen, gdyż podane są jedynie cztery definicje, które nie oddają konotacji wyrażen oraz nie informują o rodzaju rejestru, w jakim są używane. Ze względu na brak przykładowych zdań użycie ich byłoby bardzo utrudnione. Przedstawione ćwiczenie jest jednym z przykładów częstego problemu niewystarczającego wyjaśniania i braku kontekstu użycia wyrażen wymienianych w strefach leksykalnych w podręczniku *Édito B2*. Często nie oferuje on też żadnych ćwiczeń dla list wyrażen (np. *Édito B2*, 2015: 13, 86, 154).

### 4.3. Aspekty semantyczno-leksykalne rozwijane w ćwiczeniach

Relacje semantyczno-leksykalne wykorzystywane do rekonstrukcji JOS omówione w sekcji 2, których identyfikacja w ćwiczeniach leksykalnych stanowiła cel badania, zostały przedstawione w sposób ilościowy w poniższej tabeli. Zwraca się w niej także uwagę na inne aspekty językowe, które udało się zidentyfikować w ćwiczeniach. Łącznie różne aspekty semantyczno-leksykalne zaobserwowane zostały w prawie 70 ćwiczeniach.

**Tabela 1. Aspekty semantyczno-leksykalne w ćwiczeniach w podręcznikach do języka francuskiego**

	Latitudes 3	Édito B1	Édito B2	Alter Ego 4	Édito C1	SUMA
Derywaty	1	7	8		2	18
Definicja	2	1	8		3	14
Synonimy		1		4	2	7
Przeciwieństwa	2		1	1	2	6
Zmiana rejestru	1		1	3		5
Określenie sytuacji komunikacyjnej	1	1	1			3
Metafory			1	1		2
Litoty				2		2
Etymologia				1	1	2
Zapózyczenia				1		1
Ekwiwalent w języku ojczystym					1	1

	Latitudes 3	Édito B1	Édito B2	Alter Ego 4	Édito C1	SUMA
Neologizmy				1		1
Wyrazy złożone				1		1
Wyrażenia (struktura)				1		1
Homonimy				1		1

Najczęstszymi zagadnieniami semantyczno-leksykalnymi uwzględnianymi w ćwiczeniach są: derywacja (łącznie 18 ćwiczeń), definicje słów (14 ćwiczeń), synonimia (7 ćwiczeń) i antonimia (6 ćwiczeń). Kilkakrotnie (5) w analizowanych podręcznikach pojawiają się ćwiczenia polegające na doborze słów stosownych do danego rejestru językowego<sup>12</sup> oraz określenie sytuacji komunikacyjnej (3). Pozostałe badane relacje semantyczno-leksykalne pojawiają się w postaci pojedynczych ćwiczeń, ale nie we wszystkich podręcznikach.

W badanych materiałach prawie zupełnie pominięte są zagadnienia związane z kolokacjami oraz polisemią<sup>13</sup> (w tym ze znaczeniem prototypowym i z relacją: znaczenie konkretne vs. abstrakcyjne (metaforyczne)), a także z kontekstem prototypowym i konotacją. Same kolokacje oczywiście występują (np. rys. 1), jednakże włączenie ich do aktywnego repertuaru leksykalnego wymagałoby systematycznej, przemyślanej pracy, zgodnie z postulatem Purena (2016), i założenia długoterminowego celu rozwijania wrażliwości uczącego się na potrzebę poszukiwania łączliwości i skonwencjonalizowanego użycia interesujących go leksemów, np. w redakcji pracy pisemnej.

## 5. Konkluzja

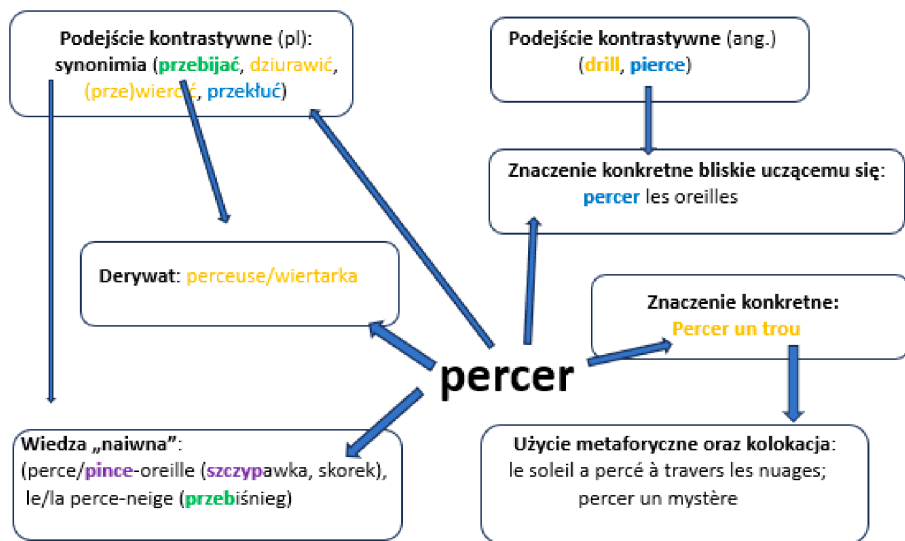
Przedstawiona analiza podejścia leksykalnego w przykładowych podręcznikach do języka francuskiego, z konieczności bardzo skrótowa, potwierdziła postawioną hipotezę. Pokazała, że elementy JOS omówione w sekcji 2 pojawiają się w nich, co stanowi pewien potencjał. Daje się natomiast zauważyć brak systemowych rozwiązań dydaktycznych, które pozwalałyby na konceptualizację i kontekstualizację nowej leksyki poprzez zrozumienie zjawisk polisemicznych, metaforycznych, konotacyjnych, frekwencyjnych, łączliwości

<sup>12</sup>Kwestia rejestru językowego ma także znaczenie w rekonstrukcji JOS. Podstawowe znaczenie ma język potoczny, gdyż to w nim ujawnia się „naiwny” obraz świata.

<sup>13</sup>Jedną wzmiankę o kwestii polisemiczności znajdujemy w podręczniku *Édito B2* w odniesieniu do leksemu *amie* (pl. przyjaciółka) (*Édito B2*, 2015: 131).

oraz, co szczególnie istotne, ich wzajemnych związków odzwierciedlających kulturowe nacechowanie leksyki.

Wprowadzenie podejścia etnolingwistycznego do nauczania leksyki w kontekście filologicznym powinno być realizowane w perspektywie długoterminowej. Stawia też ono większe wymagania metodologiczne polegające na jednoczesnej integracji wielu elementów umożliwiających rekonstrukcję JOS, a nie na wprowadzaniu pojedynczych ćwiczeń w celu dosyć przypadkowego poznawania różnych relacji leksykalnych czy semantycznych. Rekonstrukcja JOS mogłaby być realizowana przez wprowadzenie oddzielnej sekcji w podręczniku proponującej zadania z wykorzystaniem korpusów tekstowych, których celem byłoby ukazanie wybranych słów w złożonej sieci relacji leksykalno-semantyczno-składniowych odzwierciedlających profil kulturowy leksyki, jak zostało to zilustrowane poniżej.



Rysunek 4. Przykładowa wizualizacja relacji semantyczno-leksykalnych (opracowanie własne).

Zadanie polegałoby na opracowaniu przez uczących się, w oparciu o analizę korpusową, *mapy myśli* wizualizującej najważniejsze relacje semantyczno-leksykalne wybranych jednostek leksykalnych wymienianych w „listach słów”, jak czasownik *percer* (*Édito B2*, 2015: 124). Na tej podstawie, tworząc swoją „definicję kognitywną”, mogliby zrozumieć, że czasownik ten oznacza zrobienie otworu w celu przedostania się z jednej strony na drugą. W języku francuskim nie jest istotny sposób wykonywania otworu czy stosowane narzędzie, w przeciwieństwie do polskiego, w którym ma znaczenie, czy

otwór został przewiercony, przebity czy przekłuty. Czasownik *percer* posiada także znaczenie metaforyczne, które w dosyć intuicyjny sposób wynika z jego znaczenia konkretnego, co może ułatwić jego zapamiętanie.

Przedstawiony przykład zadania leksykalnego ma na celu zasygnalizowanie, w jaki sposób, odwołując się do wyznaczników JOS, można pogłębiać rozumienie kwestii semantyczno-leksykalnych z jednoczesną dbałością o kształtowanie wrażliwości językowo-kulturowej uczącego się.

## Bibliografia

- André C. (2015), *Au commencement était le duel. Une méthode humboldtienne*. „Les Études philosophiques”, nr 113, s. 191–214.
- Anusiewicz J. (1995), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Apresjan J. (1994), *Naiwny obraz świata a leksykografia*. „Etnolingwistyka”, nr 6, s. 5–12.
- Bartmiński J. (1988), *Słowo wstępne*. „Etnolingwistyka”, nr 1, s. 5–7.
- Bartmiński J. (2006), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Bartmiński J. (2009), *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*. Sheffield, Oakville: CT, Equinox.
- Bartmiński J. (2018), *O założeniach i postulatach lingwistyki kulturowej (na przykładzie definicji PRACY)*. „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal”, nr 3, s. 26–56.
- Beacco J.C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Boulton A. (2000), *Aspects lexicaux de l’acquisition ‘naturelle’ et de l’apprentissage ‘artificiel’ en L2*. „Mélanges CRAPEL”, nr 26, s. 63–90.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buzan T. (2006), *The ultimate book of mind maps*. London: Harper Thorsons.
- Byram M., Morgan C. (1994), *Teaching and Learning Language and Culture*. „Multilingual Matters”, nr 100.
- Cobb T., Horst M. (2004), *Is there room for an academic word list in French?*, (w:) Bogaards P., Laufer B. (red.), *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 15–38.
- Dąbrowska A. (2004–2005), *Współczesne problemy lingwistyki kulturowej*. „Postscriptum”, nr 2–1(48–49), s. 140–155.
- Dobrzyński J., Kaczuba I., Frosztęga B. (2003), *Wielki słownik francusko-polski*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dryjańska A, Kazlauskienė V. (2022), *Le sens de fête en polonais, en lituanien, en français et sa (non)coïncidence collocatïonnelle*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, nr 17, s. 20–42.



- Drzazgowska E. (2011), *Humboldt: przełamanie arystotelesowskiego modelu relacji oznaczania*. „Lingua ac Communitas”, nr 21, s. 53–78.
- Galisson R. (1988), *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée*. „Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale”, nr 7, s. 325–341.
- Galisson R. (2002), *Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*. „Éla. Études de linguistique appliquée”, nr 128, s. 497–510.
- Gemel A. (2013), *Kognitywna teoria prototypu – próba filozoficznej analizy*. „Humanistyka i przyrodoznawstwo”, nr 19, s. 75–88.
- Grzegorzczkowska R. (1990), *Pojęcie językowego obrazu świata*, (w:) Bartmiński J. (red.), *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 41–49.
- Grzegorzczkowska R., Pajdzińska A. (1996), *Językowa kategoryzacja świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grzegorzczkowska R. (2010), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koselak A. (2007), *Sources et tradition polonaises en linguistique cognitive*. „Corela. Cognition, représentation, langage”, nr 6. Online: <http://journals.openedition.org/corela/1494> [DW 27.10.2023].
- Kwapisz-Osadnik K., Collinet F. (2022), *La théorie du Językowy Obraz Świata (Image Linguistique du Monde) : du monde universitaire polonais au contexte académique français*. „Studia Romanica Posnaniensia”, nr 49/2, s. 73–85.
- Kövecses Z. (2011 [2006]), *Język, umysł, kultura*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker R. D. W. (2021), *Ten lectures on the basics of cognitive grammar*. Leiden: Brill.
- Lévi-Strauss C. (1958), *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Ligara B. (2008), *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej*, (w:) Miodunka W. T., Seretny A. (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 51–61.
- Maćkiewicz J. (1999), *Słowo o słowie. Potoczna wiedza o języku*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Malinowski B. (2000 [1929–1942]), *Kultura i jej przemiany*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mortureux M.-F. (2006), *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Armand Colin.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. (1987), *Depth and breadth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction*, (w:) M. G. McKeown M. G., Curtis M. E. (red.), *The nature of vocabulary acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., s. 19–35.
- Peeters B. (2017), *Du bon usage des stéréotypes en cours de FLE. Le cas de l'ethnolinguistique appliquée*. „Dire”, nr 9, s. 43–60.



- Puren Ch. (2016), *La procédure standard d'exercisation en langue*. „Site de didactique des langues-cultures”. Online: [https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/\[DW 27.10.2023\]](https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/[DW 27.10.2023]).
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Rosch, E. (1975), *Cognitive representations of semantic categories*. „Journal of Experimental Psychology: General”, nr 104(3), s. 192–233.
- Seretny A. (2010), *Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem*. „Acta Universitatis Lodziensis”, nr 17, s. 547–559.
- Wierzbicka A. (1996), *Semantics: Primes and universals*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Wierzbicka A. (2013 [1997]), *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego WUW.
- Wittgenstein L. (2000 [1953]), *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Zajac J. (2009), *La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères*, (w:) Actes du Congrès International „2008, Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures”. Thessaloniki, s. 588–596.
- Żuk G. (2010), *Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przełomu wieków*, (w:) Karwatowska M., Siwiec A., (red.), *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Drukarnia Best Print, s. 239–257.

#### Podręczniki

- Boulhat É. i in. (2018), *Édito B1*. Paris: Didier.
- Bourmayan A. i in. (2018), *Édito C1*. Paris: Didier.
- Dollez C., Pons S. (2007), *Alter Ego 4*. Paris: Hachette.
- Heu É., Mabillet J.J. (2015), *Édito B2*. Paris: Didier.
- Loiseau Y. i in. (2010), *Latitudes 3*. Paris: Didier.
- Menand R., Johnson A.-M. (2010), *Le Nouveau Taxi ! 3*. Paris: Hachette.
- Poisson-Quinton S. i in. (2007), *Festival 3*. Paris: CLE International.

Received: 30.10.2023

Revised: 14.05.2024

**Monika Janicka**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

<https://orcid.org/0000-0002-5603-4803>

[monika.janicka@umcs.pl](mailto:monika.janicka@umcs.pl)

## ***Uczniowie z doświadczeniem migracji na lekcjach języka niemieckiego w polskiej szkole podstawowej – perspektywa nauczycieli***

**Primary school students with migration backgrounds  
in the German language classroom – the teachers` perspective**

In February 2022, the invasion of Ukrainian territories by Russian forces took place, leading to a mass exodus of the Ukrainian population from the war-affected areas. Many individuals who left Ukraine due to the war sought refuge in Poland, and their children began attending Polish schools. Some of these children appeared in Polish classes only temporarily, but as reported by the Ministry of Education and Science in September 2023, 180,000 students from Ukraine began their education in Polish schools.

The influx of Ukrainian children into Polish schools posed various challenges, especially for foreign language teachers, as their classes became linguistically and culturally heterogeneous. The aim of the conducted study was to answer the following questions: (1) What kind of challenges do German language teachers face in classes where students from Ukraine are learning? (2) Which teaching techniques do German language teachers consider most effective in linguistically and culturally heterogeneous classes?

The article presents the results of the study conducted through interviews using an unstructured dialogical method with four German language teachers teaching elementary school students with



migration experience. The research framework was based on the concept of Universal Design for Learning, taking into account the principles of inclusive teaching.

**Keywords:** students with migration background, the concept of Universal Design for Learning, inclusive teaching, the teachers' perspective

**Słowa kluczowe:** uczeń z doświadczeniem migracji, koncepcja Universal Design for Learning, nauczanie inkluzyjne, perspektywa nauczycieli

## 1. Wprowadzenie

24 lutego 2022 miała miejsce inwazja wojsk rosyjskich na Ukrainę. Wybuch wojny spowodował masową migrację, co skutkowało m.in. wzmożonym napływem obywateli ukraińskich do Polski. Od wybuchu wojny schronienie w Polsce znalazło w sumie około 2,4–2,7 milionów uchodźców. Obecnie prawie 1 milion obywateli Ukrainy korzysta z tzw. ochrony czasowej, pozwalającej na podejmowanie pracy lub prowadzenie działalności gospodarczej – do czasu aż powrót do ich kraju ojczystego będzie możliwy<sup>1</sup>. Większość przebywających w Polsce Ukraińców to kobiety i dzieci, które zaczęły uczęszczać do polskich szkół. Według danych z 14 lutego 2023 116 800 uczniów z Ukrainy uczyło się w szkołach podstawowych, zaś 27 200 – uczęszczało do szkół ponadpodstawowych. Ministerstwo Edukacji i Nauki podaje, że 1 września 2023 naukę w polskich szkołach rozpoczęło aż 180 000 uczniów z Ukrainy<sup>2</sup>. Zgodnie z nowelizacją Rozporządzenia w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy z dnia 16 sierpnia 2023<sup>3</sup> uczniowie, którzy nie znają języka polskiego na wystarczającym poziomie, aby uczestniczyć w lekcjach z polskim językiem wykładowym, uczą się w oddziałach przygotowawczych. Otrzymują tam dodatkowe lekcje polskiego w wymiarze minimum 6 godzin tygodniowo. Ich osiągnięcia szkolne nie są oceniane i nie otrzymują oni świadectwa na koniec roku. Natomiast w sytuacji, gdy ich znajomość polskiego jest wystarczająca uczestniczą w regularnych lekcjach, zaś na koniec szkoły podstawowej przystępują do egzaminu ósmoklasisty. Zgodnie z najnowszym rozporządzeniem MEiN z lipca 2023 uczniowie z Ukrainy zdają od roku szkolnego 2023/24 egzamin ósmoklasisty na tych samych zasadach, co uczniowie będący polskimi obywatelami. Tak

---

<sup>1</sup> <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--aktualne-dane-migracyjne2>.

<sup>2</sup> <https://www.prawo.pl/oswiata/ukrainskie-dzieci-w-polskich-szkolach,520015.html>.

<sup>3</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/novelizacja-rozporzadzenia-w-sprawie-organizacji-ksztalcenia-wychowania-i-opieki-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy>; <https://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2022/pozycja/1711>),

samo jak polscy uczniowie z Ukrainy składają deklarację dotyczącą wyboru języka obcego nowożytnego, z którego chcą przystąpić do egzaminu ósmoklasisty<sup>4</sup>.

## **2. Sposoby wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji w świetle badań**

Według raportu OECD opublikowanego w roku 2018 największymi przeszkodami w osiągnięciu sukcesu społecznego przez uczniów z doświadczeniem migracji są bariery językowe. Dlatego, jak podkreślają Pamuła-Behrens i Szymańska (2018), celem nauki w przypadku takich uczniów powinno stać się możliwie szybkie opanowanie języka kraju docelowego. Do celów edukacyjnych nie wystarczy jednak samo opanowanie języka na poziomie codziennej komunikacji. Konieczne jest także rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem edukacji szkolnej (JES), który z jednej strony służy do komunikowania szkolnego, z drugiej zaś strony do zdobywania wiedzy i umiejętności. Aby pomóc uczniowi w szybkim nabywaniu JES, niezbędne są trzy elementy. Pierwszy z nich to diagnoza dotycząca m. in. przebiegu dotychczasowej nauki dziecka, warunków do nauki w domu (lub ośrodku) oraz umiejętność komunikowania się i czytania w języku pierwszym. Drugim elementem jest adaptacja tekstów z podręcznika polegająca m.in. na podkreśleniu wyrazów specjalistycznych istotnych dla przedmiotu, związków frazeologicznych i struktur gramatycznych istotnych dla zrozumienia tekstu, a następnie przepisanie tekstu językiem uproszczonym, zrozumiałym dla ucznia z wykorzystaniem głównie zdań prostych. Tekst powinien zostać obudowany materiałem ilustracyjnym wspierającym rozumienie treści. Trzecim elementem wspomagającym nabycie JES jest systematyczne budowanie słownika. Polega ono na objaśnianiu wyrazów i zwrotów, które są dla ucznia nowe i niezrozumiałe, ze szczególnym zwróceniem uwagi na słownictwo specjalistyczne z danej dziedziny wiedzy. Równoległe z kompetencją leksykalną budowana jest kompetencja gramatyczna. Gramatyka wprowadzana jest za pośrednictwem tekstów, które pozwalają na dostrzeżenie nowej, nieznannej struktury gramatycznej w kontekście i analizę, w jaki sposób jest ona tworzona i jakie jest jej znaczenie. Ćwiczenia gramatyczne mają zachęcać uczniów do kategoryzowania, szukania cech wspólnych oraz do wyciągania wniosków (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018: 8–9).

Z badań przeprowadzonych przez Gulińską wynika, że nauczyciele uważają za bardzo pomocne zatrudnianie asystentów kulturowych, którzy

---

<sup>4</sup> <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001367>.

towarzyszą uczniom przez cały dzień, pomagają im w adaptacji szkolnej i służą jako mediatorzy językowi. Badani nauczyciele wskazywali także naukę w klasach przygotowawczych jako efektywną formę wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji – uczniowie poznają tam najpierw język komunikacji, a następnie wdrażani są powoli do posługiwania się JES. Powodzenie nauki zależy jednak w opinii badanych od dyrektora szkoły i od tego, czy opracuje on spójny proces adaptacji dzieci oraz od postaw i umiejętności nauczycieli. Wielu z nich jest bowiem metodycznie nieprzygotowanych do pracy z uczniami ze słabą znajomością języka polskiego lub zupełnym jej brakiem (Gulińska, 2021: 45–49).

Badania Fundacji Szkoła z Klasą przeprowadzone w 2022 roku pokazują niski poziom doświadczeń nauczycieli w pracy z dziećmi z innych krajów i kultur. 31,4% uczących dzieci z Ukrainy nie pracowało nigdy wcześniej z uczniami z innych krajów i kultur. 59,6% z nich miało wcześniej niewielu takich uczniów, jedynie 9% badanych miało szersze doświadczenia pedagogiczne w pracy z uczniami z innych krajów i kultur, w tym tylko 3,9% pracowało wcześniej z dziećmi z Ukrainy. Bariere w kontaktach pomiędzy polskimi nauczycielami i ich ukraińskimi uczniami stanowi na ogół język. 87,6% nauczycieli uczących dzieci z Ukrainy zna ukraiński słabo lub nie zna go wcale. Natomiast ok. 30% deklaruje znajomość pokrewnego języka rosyjskiego<sup>5</sup>.

Badania przeprowadzone przez Rokitę-Jaśkow i jej zespół dokumentują szereg działań nauczycieli szkół podstawowych podejmowanych wobec uczniów dwu- i wielojęzycznych z doświadczeniem migracji. 37% tych, których dotyczyło badanie, było dziećmi imigrantów w większości pochodzących z Ukrainy i Białorusi. Polski był dla nich językiem trzecim po ich ojczystym i angielskim jako obcym. Właśnie ta grupa spośród wyodrębnionych grup uczniów z doświadczeniem migracji ma największe trudności z integracją w szkole oraz w odniesieniu sukcesu szkolnego i stanowi dla nauczycieli największe wyzwanie. Uczący starali się proces ich integracji wspomóc, sadzając ich obok uczniów polskich, licząc, że ci pomogą koleżankom i kolegom w zrozumieniu treści lekcji lub instrukcji do zadań. Okazywali takim uczniom empatię, opowiadając o swoich doświadczeniach z nauką języka obcego lub o swoim życiu za granicą. Umożliwiali im opowiadanie o kraju pochodzenia, a także posługiwanie się swoim językiem ojczystym w klasie, aby uwrażliwić polskich uczniów na brzmienie innego języka. Zachęcali też do dokonywania porównań międzyjęzycznych i odkrywania podobieństw, zwiększając w ten sposób świadomość językową oraz międzykulturową (Rokita-Jaśkow, 2022; Rokita-Jaśkow i in., 2022).

<sup>5</sup> <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkolach/>.

### 3. Dydaktyka inkluzyjna a praca z uczniami z doświadczeniem migracji

Uczniowie z doświadczeniem migracji należą niewątpliwie do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi *sensu largo* i powinni być w związku z tym objęci nauczaniem inkluzyjnym (włączającym). Według Szumskiego (2011: 17), aby można było mówić o dydaktyce włączającej, musi zostać spełniony szereg warunków:

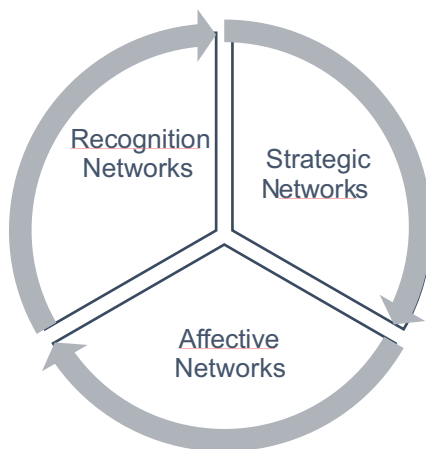
- szkoła rejonowa kształci wszystkich uczniów, także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- uczniowie stanowią heterogeniczną grupę;
- program nauczania jest wspólny dla wszystkich uczniów, ale jest jednocześnie elastycznie dopasowywany do specyficznych potrzeb edukacyjnych;
- nauczyciel klasowy jest wspierany przez zespół specjalistów;
- system pomocy specjalnej jest w sposób elastyczny i zindywidualizowany dostosowany do potrzeb poszczególnych uczniów.

Nauczyciel nastawiony na wdrażanie dydaktyki włączającej krytycznie obserwuje własną praktykę zawodową i jest otwarty na modyfikowanie swoich metod pracy oraz poszukiwanie bardziej efektywnych rozwiązań. W centrum jego działań znajdują się uczniowie. Poprzez stosowanie form uczenia się nastawionych na współpracę i komunikację zachęca wszystkich uczących się – bez względu na ich potencjał wyjściowy – do poszukiwania własnych dróg efektywnego uczenia się oraz do współdziałania (Reich, 2014: 90).

Krause i Kuhl (2018) proponują koncepcję ramową *Universal Design for Learning* (UDL)<sup>6</sup> jako przykład modelu uwzględniającego założenia dydaktyki włączającej. Oferuje ona rozwiązania dydaktyczne, które biorą pod uwagę indywidualne potrzeby i możliwości uczniów. Stanowi dla nauczycieli wsparcie w planowaniu procesu nauczania w taki sposób, by zapobiec powstawaniu potencjalnych barier. Koncepcja ta obejmuje trzy moduły. Są to: sposoby prezentacji materiału (*Recognition Networks*), sposoby przetwarzania i prezentowania informacji (*Strategic Networks*) oraz sposoby wspierania i motywowania uczniów (*Affective Networks*) (ryc. 1).

---

<sup>6</sup> Koncepcja UDL odwołuje się do ruchu Universal Design, który został zainicjowany w latach 70-tych XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Jego głównym założeniem było, aby budynki użyteczności publicznej, ulice, wytwory przemysłu były tak zaprojektowane, aby mogło z nich korzystać jak najwięcej użytkowników, bez potrzeby adaptowania ich do indywidualnych potrzeb. Z czasem koncepcja ta została przeniesiona także na obszar edukacji (Krause, Kuhl, 2018: 180).



**Rycina. 1. Koncepcja „Universal Design for Learning” (rysunek własny na podstawie Krause, Kuhl, 2018)**

Ponieważ każdy człowiek w indywidualny sposób odbiera bodźce z otoczenia, preferuje różne kanały percepcji, nauczyciel powinien umożliwić uczącym się różne drogi dostępu do przedmiotu nauki, wykorzystując audytywne, wizualne, haptyczne czy kinestetyczne kanały percepcji. Informacje istotne nie powinny być prezentowane jedynie w formie wydrukowanego tekstu, lecz należy w tym celu wykorzystywać różne sposoby. Nagrania, krótkie filmiki z Internetu, teksty wzbogacone ilustracjami, słowniczki obrazkowe, zestawienia gramatyczne przedstawione w formie schematów i nagrań czy teksty uproszczone z pewnością pomogą uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*Recognition Networks*). W koncepcji tej docenia się też wielojęzyczność i wspiera rozwój kompetencji ucznia w zakresie różnych języków obcych.

Sposób, w jaki przetwarzane są bodźce i informacje z otoczenia, zależy od indywidualnych strategii uczenia się i przetwarzania, a także od indywidualnych zdolności metakognitywnych. Strategie są szczególnie ważne, gdy uczniowie samodzielnie stawiają sobie cele, planują i organizują swój proces uczenia się i dokonują ewaluacji swoich postępów w nauce. Dlatego ważne jest prezentowanie uczniom różnorodnych strategii uczenia się (*Strategic Networks*), gdyż pomoże im to w sposób świadomy i zamierzony sterować własnymi procesami poznawczymi. Przykładem zadań realizującymi postulaty tej koncepcji jest nauka słownictwa i struktur gramatycznych za pomocą zróżnicowanych zadań wyraźnie zakotwiczonych w konkretnych kontekstach komunikacyjnych. Wszystkie sprawności językowe powinny być rozwijane równomiernie, zaś rozwijanie świadomości językowej będzie stanowić

pomoc w procesie nauki języka obcego. W koncepcji tej postuluje się także umożliwienie różnorodnych sposobów prezentacji nabytej wiedzy i umiejętności. Trzeci element koncepcji UDL dotyczy motywacji i emocji (*Affective Networks*). Uwzględnianie zainteresowań, preferencji i doświadczeń życiowych uczniów ma kluczowe znaczenie w podnoszeniu efektywności procesu uczenia się, dlatego powinno się je brać pod uwagę także w planowaniu tego procesu. Motywujące będzie dla uczniów umożliwianie im wyboru tematów, treści, pomocy dydaktycznych, sposobów prezentacji wiedzy i umiejętności, a także autentyczne, życiowe bodźce do używania języka obcego. W stawianiu wymagań uczniom i wspieraniu ich powinna zostać zachowana równowaga. Ważnym elementem jest pozytywny obraz samego siebie, który kształtuje się m.in. pod wpływem odnoszonych sukcesów. Budowanie pozytywnego obrazu siebie i poczucie własnej skuteczności może być wspierane przez ocenianie kształtujące, które skupia się na pokazaniu uczniom, co zrobili dobrze i udzielaniu wskazówek, co i w jaki sposób należy ewentualnie poprawić. Bariery w stosowaniu języka obcego mogą zaś obniżyć lub zniwelować ćwiczenia bazujące na chóralnym powtarzaniu lub praca w parach, która pozwala na trening umiejętności w mniej stresującej atmosferze niż działania na forum klasy (Krause, Kuhl, 2018: 180–185).

Pertek i Scheler (2016: 27–29) zwracają uwagę na rolę grupy w nuczaniu włączającym. W przypadku trudności koleżanki i koledzy z klasy są proszeni o pomoc, wyjaśnienie, wsparcie w nauce. Uczniowie niemający trudności w nauce, wspierają uczniów słabszych, pracując z nimi np. w tandemie. Każda ze stron wnosi w taką naukę swoje kompetencje, ale uczy się także od innych. Dzięki współpracy może nastąpić bliższe poznanie między uczniami i powstać pełna wzajemnego szacunku relacja.

#### 4. Badanie

Przeprowadzone badanie jakościowe, którego uczestniczkami były nauczycielki języka niemieckiego pracujące m.in. z uczniami z Ukrainy, oparte zostało na koncepcji UDL i uwzględniało założenia dydaktyki włączającej. Badanie miało objąć nauczycieli różnych języków obcych ze szkół podstawowych, ale po przeprowadzeniu około 10 wstępnych rozmów okazało się, że w lubelskich szkołach podstawowych (prawdopodobnie decyzją kuratorium oświaty, nauczyciele nie potrafili tego jednoznacznie wyjaśnić), uczniowie z Ukrainy są przydzielani tylko do klas, w których jako drugi nauczany jest język niemiecki. Niestety żaden z nauczycieli angielskiego, do których zwracałam się z prośbą o wywiad, nie wyraził na niego zgody. Dlatego wywiady dotyczą jedynie nauki niemieckiego jako drugiego.



#### 4.1. Przedmiot badania i metodologia

Badaniem zostały objęte cztery nauczycielki języka niemieckiego lubelskich szkół podstawowych. Były to zawodowo bardzo doświadczone osoby. Najmłodsza miała staż pracy 25 lat, natomiast dwie ponad trzydziestoletni i uzyskały już prawo do świadczeń emerytalnych. Mimo to były zdecydowane, aby nie rezygnować jeszcze z pracy zawodowej. Jako metoda badawcza wybrana została metoda dialogowa nieustrukturyzowana, polegająca na możliwie swobodnym prowadzeniu rozmowy, w której respondenci opowiadają o swoich doświadczeniach, mówią o opiniach, przekonaniach i dzielą się swoją wiedzą. Ogólny temat oraz jego istotne aspekty są wcześniej sformułowane hasłowo lub w formie otwartych pytań. Uczestnikom rozmowy powinno się stworzyć przestrzeń do opowiadania i zachęcić ich do udzielania możliwie obszernych odpowiedzi. Ważnym instrumentem są pytania, które mają nakierować rozmówców na interesujący badacza aspekt rozmowy. Pytania nie są jednak zadawane w określonym porządku, lecz wynikają z przebiegu rozmowy (Łobocki, 2006; Riemer, 2016).

Celem przeprowadzonych wywiadów było uzyskanie odpowiedzi na pytania:

- (1) *Jakie wyzwania napotkali nauczyciele języka niemieckiego pracujący w klasach, w których uczą się uczniowie z Ukrainy?*
- (2) *Jakie techniki nauczania badani nauczyciele języka niemieckiego oceniają jako najbardziej efektywne w klasach heterogenicznych językowo i kulturowo?*

Ważnym aspektem badania było też ustalenie, jakie strategie nauczania stosowali nauczyciele w pracy z uczniami ukraińskimi. Nie mieli bowiem w tym kierunku przygotowania, musieli działać *ad hoc*, a sytuacja zmieniała się bardzo dynamicznie: do klasy przychodziły nowe dzieci, po krótkim czasie część z nich opuszczała szkołę, a na ich miejsce pojawiali się nowi uczniowie, z którymi pracę trzeba było zaczynać od nowa.

Wywiady trwały między 15 a 25 minut i były nagrywane na dyktafon. Uczestniczki badania zostały wcześniej poinformowane, że rozmowy będą dotyczyły pracy z uczniami z Ukrainy na lekcjach języka niemieckiego. Badane nauczycielki (oznaczone jako L1-L4) miały do czynienia ze zróżnicowaną liczbą takich dzieci w swoich klasach. W czasie wywiadów jedna z nauczycielek miała już tylko jednego takiego ucznia (L2), druga miała ich w klasie czworo, choć opowiadała także o uczniach, których miała wcześniej, a którzy albo wyjechali z Lublina do innych miast lub państw lub ich rodzice zdecydowali się na powrót do Ukrainy (L1). Kolejna nauczycielka pracowała

w szkole, gdzie tworzone były klasy przygotowawcze dla uczniów z Ukrainy i oprócz tego, że uczyła w tych klasach języka niemieckiego, to była także wychowawczynią jednej z nich. Miała więc do czynienia z dużą grupą uczniów z Ukrainy (L3). Ostatnia z badanych podała, że w jej szkole jest kilkudziesięcioro uczniów z Ukrainy, ponieważ szkoła mieści się blisko ośrodka dla uchodźców (L4).

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2023, na kilka dni przed zakończeniem roku szkolnego.

## 4.2. Wyniki badania

Analiza nagrań pozwoliła wyłonić najczęściej powtarzające się aspekty w wypowiedziach badanych osób. Najczęściej występujące wątki to:

- emocje,
- język komunikacji i język lekcji,
- materiały, pomoce dydaktyczne i techniki nauczania,
- formy współpracy na lekcji,
- ocenianie i realizacja potrzeby kompetencji.

### 4.2.1. Emocje

Należy zaznaczyć, że osoby badane zaczynały na ogół swoje relacje od poruszenia kwestii doświadczeń swoich ukraińskich uczennic i uczniów i związanych z nimi emocji. Były to relacje dotyczące przeżyć dzieci, które uciekły przed wojną, a ich rodzice często stracili domy, pracę i cały dorobek życia. Dzieci przeżyły traumę, nie wiedziały, jaka czeka je przyszłość, a wiele z nich obawiało się o losy swoich bliskich – ojców lub braci, którzy musieli zostać w kraju. Badane podkreślały w swoich wypowiedziach, że część uczniów jest bardzo zamknięta, nie chce opowiadać o sobie i swojej sytuacji, ani o swoim wcześniejszym życiu w Ukrainie. Nauczyciele są na to wyczuleni i odpowiednio przygotowani:

**L2:** Mamy niepisane prawo, że nie wypyujemy. (...) [Uczeń] nawet mi nie powiedział, udał, że nie rozumie, w jakiej szkole był. Nie był chętny do opowiadania o sobie. (...) muszą zaufać.

Część uczniów czuje jednak potrzebę dzielenia się swoimi emocjami, szczególnie na początku pobytu w Polsce. Jedna z badanych nauczycielek, z której wypowiedzi wynikało, że nawiązała bliską, pełną zaufania relację z dziećmi z Ukrainy, tak opowiada o ich emocjach:

**L1:** [Dzieci] wyjechały w dużej traumie, płakały, opowiadały, szukały kontaktu, gdzie mogą opowiedzieć, co się u nich dzieje (...). Tym żyły. A nie żyły nauką ani niemieckiego, ani polskiego. Dopiero potem. Musiały dostać jakiś czas, kiedy się przyzwyczyły do tego wszystkiego.

Niektórzy uczniowie chętnie opowiadają o szkołach, do których chodzili w Ukrainie. Czują też najwyraźniej potrzebę pokazania, że utracili coś wartościowego, czego pobyt w Polsce w żadnej mierze nie zastąpi:

**L3:** prawie każdy pokazywał (...) swoją szkołę w Ukrainie. (...) Wręcz udowadniali, że ich szkoły były lepsze, bogatsze, fajniejsze niż nasza polska (...).

Uczniowie, których znajomość języka polskiego jest słaba, nie są oceniani i wiedzą, że na koniec roku nie otrzymają świadectw. W związku z tym mają bardzo niską motywację do nauki. Przyczyną braku motywacji może być jednak także trudna sytuacja emocjonalna, brak stabilizacji życiowej, obawa o życie bliskich. Wobec tego nie dziwi, że nauka schodzi na dalszy plan:

**L4:** Są też dzieci bardzo wycofane, które nie chcą się uczyć. Nie mogą się pogodzić z tym, co wydarzyło się w ich kraju. Czasami jest to ich protest.

Badane nauczycielki wykazują mnóstwo empatii i wyrozumiałości dla ukraińskich uczniów, ale ich przeżycia i opowieści naznaczone piętnem wojny, nie pozostają bez wpływu na ich własne emocje:

**L1:** [Dziewczynka] „wybuchła płaczem i szlochem, zaczęła krzyczeć do mnie: *Niech pani mi pomoże! Ja nie chcę tam jechać! Dwa tygodnie żyłam tam w piwnicy z babcią!* (...) W końcu ja zaczęłam płakać z tego wszystkiego.”

#### **4.2.2. Język komunikacji/język lekcji**

Ukraińscy uczniowie, którzy znaleźli się w polskich szkołach, posługiwali się najróżniejszymi kombinacjami języków. Tylko w pojedynczych przypadkach dzieci te znały polski. Te, które nie znały go wcale, albo na bardzo niskim poziomie, trafiały na ogół do oddziałów przygotowawczych. Część dzieci pochodziła z zachodniej części Ukrainy i ich językiem ojczystym był ukraiński. Były też dzieci z Ukrainy wschodniej, których pierwszym językiem był rosyjski. Bariera językowa uniemożliwiała szczególnie na początku jakiegokolwiek porozumienia, chyba że nauczyciel znał język rosyjski lub ukraiński.

**L1:** Język polski był dla nich obcy. (...) Przez pierwsze miesiące nauczyciele nie mogli się z nimi porozumieć. Dziewczyny są ze wschodniej Ukrainy, z części rosyjskojęzycznej, uczyły się tylko języka rosyjskiego, w ich szkołach nie uczyło się żadnych języków obcych. (...) W zasadzie wykorzystywałam swoją znajomość czy rosyjskiego, czy ukraińskiego do tłumaczenia, ponieważ dla nich to było szybsze. (...)

**L3:** Tam [do oddziałów przygotowawczych] trafiają, jeśli nie znają polskiego (...), chodziły do polskich klas, ale po konsultacjach z psychologiem, wołały iść do tej klasy. (...) Na 22 [uczniów] tylko troje uczyło się kiedykolwiek niemieckiego. Wszyscy troje pojechali do Austrii, do Niemiec. Te dzieci, które mam teraz, to z troje potrafi przeczytać coś po niemiecku. (...) Mówię do nich po rosyjsku i powtarzam po polsku”.

Bardzo różny był też poziom nauczania języków obcych wśród dzieci migrantów. Wielu z przybyłych do Polski uczniów nie uczyło się żadnych języków obcych, niewielu uczyło się wcześniej angielskiego i jego znajomość umożliwia codzienną komunikację z koleżankami i kolegami z klasy, powodowała mniejszą izolację w środowisku szkolnym.

**L1:** W ósmej klasie trafiły mi się dziewczyny, które miały angielski też. (...) z naszymi polskimi uczniami też mogły się, lepiej gorzej, porozumieć. (...) [Jedna dziewczynka] z angielskiego napisała bardzo dobrze egzamin i niemiecki jej bardzo ładnie wchodził. (...) Pozostałe osoby nie miały podstaw.

Dzieci ukraińskie trafiały do klas, w których uczniowie polscy już drugi, lub jak w przypadku klas DSD<sup>7</sup>, czwarty czy piąty rok uczyli się języka niemieckiego. Mogło stanowić to dla nich dodatkowe źródło frustracji, ponieważ wyraźnie odstawały od poziomu językowego reszty klasy, a przepaść była tak duża, że nie dała się nadrobić w krótkim czasie. Trudności w nauce drugiego języka potęgują trudności w nauce języka polskiego. Dlatego jedna z badanych nauczycielek sugeruje wręcz, że dzieci ukraińskie powinny zostać zwolnione z nauki drugiego języka obcego:

**L3:** Oni się wstydzą mówić po polsku. Jak ktoś popełnia błędy, a inny zauważy, to się z siebie wyśmiewają. A co powiedzieć o języku obcym. W moim wyobrażeniu ten drugi język obcy nie jest im potrzebny.

Heterogeniczność językowa uczniów stanowi duże wyzwanie także dla nauczycieli. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że ma na lekcjach języka

---

<sup>7</sup> W jednej ze szkół uczniowie ukraińscy trafiali także do klas z rozszerzonym językiem niemieckim, które przygotowywały się do zdawania egzaminu zewnętrznego z języka niemieckiego – Deutsches Sprachdiplom (DSD)

niemieckiego w jednej klasie trzy grupy uczniów: przygotowujących się do dyplomu DSD, uczących się języka niemieckiego jako drugiego realizujących podstawę programową na poziomie podstawowym oraz dzieci ukraińskie, które nigdy nie uczyły się języka niemieckiego. Dla każdej z grup musi przygotowywać osobny scenariusz i różne materiały. Podczas lekcji każdej z grup musi poświęcić tyle samo uwagi. Jak sama przyznała, po takich zajęciach wychodzi wykończona.

Możliwość porozumienia się w języku obcym daje jednak uczniom dużo satysfakcji i motywuje ich do dalszej nauki. Z pewnością daje im to poczucie kompetencji i świadomość, że mogą pokonywać bariery korzystając z różnych zasobów językowych.

**L4:** Na początku była bariera językowa. Te dzieci, które są otwarte, które chcą się uczyć, to szybko uczą się języka polskiego (...). Są dzieci, których poziom języka niemieckiego jest bardzo wysoki (...) koniec A2, początek B1. Ale są też dzieci, które nigdy nie uczyły się niemieckiego. (...) Te dzieci, które dobrze umieją język niemiecki, porozumiewają się ze mną w języku niemieckim i są przeszcześliwie, że dogadują się po niemiecku.

#### **4.2.3. Materiały, pomoce dydaktyczne, techniki nauczania**

Nauczyciele skupiali się w swoich relacjach na problemach i wyzwaniach, z którymi konfrontowane są ukraińskie dzieci w polskiej szkole. O to, jakie techniki nauczania i jakie materiały stosują, dopytywałam na ogół w dalszej części wywiadów. Z relacji badanych wynika, że najczęściej przygotowywały dla swoich ukraińskich uczniów osobne karty pracy. Nauczycielka, która znała bardzo dobrze język rosyjski, opracowywała je, odwołując się także do niego. Ponieważ zdaje sobie sprawę z tego, że uczniowie nie nadrobią zaległości w nauce niemieckiego, starała się planować tak materiały dla nich, aby stanowiły pewną zamkniętą całość.

**L1:** Ja nie wracałam do tego, co było w siódmej klasie. Na szczęście trafiły mi się takie tematy, że podałam [dzieciom] tylko pojedyncze rzeczy, żeby się nie gubiły w odmianie. Łatwo było wprowadzić kilka czasowników, kilka nazw ciuchów i tworzyć na bazie dodatkowych kart dialogi. (...) [Karty pracy] różniły się tym, że było więcej miejsca do wypełnienia. Najpierw pisały po rosyjsku, a potem tłumaczyły na polski. (...) [Chodziło o to], żeby przygotować do komunikacji. Krótkie dialogi (...), no ale żeby umiały o coś zapytać.

Aby ułatwić uczniom ukraińskim proces przyswajania niemieckiego, badane nauczycielki wykorzystywały różne kanały percepcji i różne formy

podawcze, takie jak: filmy z YouTube, e-podręczniki, materiały wizualne (np. wizualne przedstawianie reguł gramatycznych), zadania na rozumienie ze słuchu. Uczniowie mogli korzystać na lekcji z telefonów i z pomocy google-tłumacza. W jednej ze szkół korzystali też z podręczników tłumaczonych na język ukraiński. Nauczycielki nawiązywały również do repertuaru językowego uczniów i do ich świadomości językowej, pytając na przykład o zasady tworzenia zdań i szyk wyrazów w zdaniu ukraińskim, zachęcając przy tym do dokonywania porównań i wyciągania wniosków. Nauczanie i opieka nad uczniami ukraińskimi wymagała od nich poświęcenia dodatkowego czasu i dodatkowej pracy:

**L2:** Robię dla niego karty pracy na podstawie podręcznika, a po lekcjach, najczęściej na przerwie tłumaczę mu różne rzeczy. On siedzi z grupą, ale de facto realizuje indywidualny program. (...) Jak przychodzi na popołudniowe zajęcia, to słuchowe zadania robimy (...) lub pisze np. krótkie teksty, gdzie ja sprawdzam, czy już potrafi tworzyć zdania proste, zna zaimki pytające.

#### 4.2.4. Formy współpracy na lekcji

Jak wynika z metaanaliz Hattiego (2015: 146–147), rówieśnicy mają znaczący wpływ na efektywność procesu uczenia się. Ich obecność wspiera emocjonalnie, ułatwia funkcjonowanie społeczne, daje dodatkowe okazje do ćwiczeń i uczenia się. Uczenie oparte na współpracy stanowi ważne i skuteczne działanie edukacyjne. Natomiast niski poziom akceptacji ze strony koleżanek i kolegów może prowadzić do braku zaangażowania w naukę i gorszych wyników. Z wypowiedzi badanych nauczycielek wynika, że potencjał współpracy z rówieśnikami nie jest w pełni wykorzystywany. Ma to związek z postawami polskich uczniów, ale nauczyciele zdają się nie interweniować w tej kwestii:

**L4:** Na początku próbowałam mieszać dzieci w klasie. Ale nie lubią tego. Wolą ze sobą uczniowie ukraińscy. Jeden drugiemu pomaga. Młodzież, mimo że ich przyjęła bardzo ciepło, to dzieci nie są ze sobą zasymilowane, tak żeby czuły się dobrze. Krzywdy sobie nie robią, nie ma, że widać wrogość, ale dzieci ukraińskie wolą razem, a polskie wolą razem.

Czasami decyzje o podziale uczniów na grupy narodowościowe są uzasadnione nie tylko brakiem czasu, ale i barierami językowymi, jakie istnieją między uczniami polskimi i ukraińskimi:

**L1:** Nie mogły pracować z tamtymi [polskimi uczniami], bo zabierałyby następny czas tamtym. (...) One nie odnajdywały się jeszcze w kontaktach. To by

zaburzało wszystkim... (...) One by nie umiały z nimi współpracować, na tyle, żeby to szybko szło. Na początku one [dzieci ukraińskie] musiały pracować same, swoim tempem. (...) [W siódmej klasie] dzieci ukraińskie z reguły trzymały się razem. W ósmej klasie integracja przebiegała szybciej, bo dziewczyny znały angielski.

Jedna z badanych nauczycielek dostrzega zalety wpływu współpracy między uczniem z Ukrainy i jego polskim kolegą:

**L2:** (...) bardzo pomagają mu inni uczniowie. On siedzi z Polakiem i jeśli czegoś nie rozumie, to Michał mu to tłumaczy. Bardzo mu też pomaga w adaptacji w szkole.

Jak pokazują metaanalizy Hattiego (2015: 147), po zmianie szkoły miernikiem sukcesu edukacyjnego ucznia jest to, czy uda mu się z kimś zaprzyjaźnić w przeciągu miesiąca. Dlatego szkoły powinny dbać o to, aby nowo przybyli do klasy mieli poczucie przynależności i mogli uczyć się wspólnie z innymi, wykorzystując w tym celu np. metodę tutoringów.

#### **4.2.5. Ocenianie a zaspokojenie potrzeby kompetencji, autonomii i włączenia<sup>8</sup>**

Jak już wspomniano, uczniowie nie znający języka polskiego na wystarczającym poziomie uczęszczają do klas przygotowawczych, gdzie intensywnie uczą się polszczyzny oraz innych przedmiotów szkolnych. Ich osiągnięcia nie są jednak oceniane, co, jak podkreślały nauczycielki, obniża motywację do nauki. Dlatego widzą korzyści w stawianiu dzieciom z Ukrainy konkretnych wymagań przy jednoczesnym udzielaniu im wsparcia emocjonalnego i zapewnienia poczucia kompetencji:

**L4:** Ja nie wymagam aż tyle od dziecka z Ukrainy, tyle, co od naszych dzieci, ale muszą się uczyć, zaliczać, robić prace domowe. (...) Jak widzą, że im coś wychodzi, to się mobilizują. Większość głosów na radzie [pedagogicznej] była za tym, żeby ich klasyfikować, (...) tak robimy, żeby dzieci dostały pozytywne oceny.

Badane podkreślały, że nie chcą stresować dzieci, z których wiele przeżyło traumę wojenną, złymi ocenami. Dlatego oceniają wkład pracy i zaan-

---

<sup>8</sup> „Według teorii autodeterminacji otoczenie sprzyja motywacji wewnętrznej wówczas, gdy spełnia trzy wrodzone potrzeby psychiczne: kompetencji (kształtowanie i ćwiczenie umiejętności manipulowania środowiskiem i kontrolowania go), autonomii (samodecydowanie, co i jak robić), włączenia (afiliacji – utrzymywanie kontaktów z innymi dzięki związkom prospołecznym)” (Deci, Ryan, 1985, za: Brophy, 2007: 21).

gażowanie uczniów. Nauczycielki zdają sobie też sprawę z problemów tych uczniów, którzy znają polski na tyle dobrze, że mogą uczęszczać do klas razem z polskimi uczniami, ale robią błędy językowe. Mimo swojej ciężkiej pracy i dużych ambicji nie będą oni w stanie zdać egzaminu ósmoklasisty na poziomie polskiego ucznia i w konkurencji z nimi nie mają szans dostać się do najlepszych lubelskich szkół, co spotkało się ze współczuciem badanych osób. Jak podkreślają Ryan i Deci (2000: 70–71), w pokonywaniu wyzwań niezbędna jest motywacja wewnętrzna, na którą składają się zaspokojenie potrzeby włączenia i wsparcia ze strony otoczenia, zaspokojenie potrzeby kompetencji połączonej z realizacją potrzeby autonomii i poczuciem kontroli, dzięki któremu jednostka czuje, że ma wpływ na swoje działania. Jak pozytywne skutki przynosi wsparcie ucznia w realizacji tych potrzeb, ilustruje jedna z wypowiedzi:

**L2:** [Chłopiec] stara się i bardzo chce, żeby go chwalić. Jak robi kartę pracy albo jakieś ćwiczenie, przychodzi i prosi, żeby sprawdzić i go odpytać. (...) Taką satysfakcją mu sprawia, że zadam mu pytanie po niemiecku, a on umie już na nie odpowiedzieć.

## 5. Dyskusja i wnioski

Przeprowadzone badanie pokazało, jak radzą sobie doświadczeni nauczyciele z heterogenicznością w klasie językowej i z sytuacją, na którą nie byli przygotowani. Jak pokazują wyniki badania, nauczyciele w sposób intuicyjny stosują większość zasad koncepcji UDL. Ważną rolę w nauczaniu uczniów z doświadczeniem migracji odgrywały materiały i sposoby ich prezentacji (*Recognition Networks*). Do najczęściej stosowanych technik należało przygotowywanie dla nich zindywidualizowanych kart pracy na różnym poziomie językowym, rozwijanie różnych sprawności, wykorzystywanie materiałów wizualnych lub graficzne przedstawianie reguł gramatycznych. Analizując wypowiedzi nauczycielek można jednak odnieść wrażenie, że *input* w języku niemieckim był w niektórych przypadkach nie dość intensywnie wykorzystywany. Tymczasem częsta ekspozycja na język (*positive evidence*) i używanie go (*output*) w interakcjach stanowią warunek efektywnej nauki języka obcego (Gass 2003).

Zaznaczyć należy jednak, że badani nauczyciele rozwijają świadomość językową uczniów, odwołując się do repertuaru opanowanych przez nich języków, zachęcając ich do dokonywania porównań między znanymi im językami a niemieckim, pokazując słownictwo w różnorodnych kontekstach komunikacyjnych, ale także zapewniając im poczucie kompetencji dzięki bardzo zindywidualizowanym formom prezentacji swojej wiedzy i umiejętności (*Strategic Networks*). W wypowiedziach badanych osób zabrakło informacji,



czy wspierają uczniów w świadomym rozwijaniu kompetencji strategicznej, która szczególnie w klasie szkolnej jest ważnym czynnikiem efektywnej nauki języków obcych.

Bardzo istotny w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji okazał się aspekt afektywny (*Affective Network*). Badane nauczycielki wkładały dużo wysiłku i zaangażowania w budowanie zaufania w kontaktach z dziećmi ukraińskimi i obchodziły się z ich emocjami z dużą wrażliwością. Uwzględniały ich przeżycia i doświadczenia życiowe, wspierając je jednocześnie w budowaniu pozytywnego obrazu siebie (np. przez dostosowanie poziomu wymagań do ich możliwości w taki sposób, aby zapewnić im poczucie kompetencji). Natomiast kwestią, która nie była przez nauczycieli wystarczająca doceniania i wdrażana, było inicjowanie współpracy między uczniami, wykorzystanie ich potencjału, dzięki któremu mogliby się uczyć od siebie nawzajem.

Stosowane przez badane nauczycielki techniki nauczania języka obcego wpisują się w koncepcję nauczania inkluzyjnego. Jak pokazują wyniki badania, nauczanie dzieci z doświadczeniem migracji to nie tylko nauka słówek i struktur gramatycznych. Nauka języka obcego może zapewnić uczniom, którzy zmagają się z traumatycznymi przeżyciami, poczucie kompetencji i włączenia. Maksymalne wykorzystanie tego potencjału może przyczynić się do podniesienia efektywności nauczania i uczenia się języków obcych.

## Bibliografia

- Brophy J. (2007), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deci E., Ryan, R. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gass S. (2003), *Input and interaction*, (w): Doughty, C. J., Long, M. H. (red.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, s. 225–255.
- Gulińska A. (2021), *Wsparcie ucznia z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole*. *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations 2021*;15(2):40–54. Online: <https://rozprawyspoleczne.edu.pl/Autor-Aleksandra-Guli%C5%84ska/176480> [DW 21.11.2023].
- Hattie J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Krause K., Kuhl. J. (2018), *Was ist guter inklusiver Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption*, (w): Roters B., Gerlach D, Eßer S. (red.) *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster, New York: Waxmann, s. 175–195.
- Łobocki M. (2006), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.

- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2018), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10.
- Pertek A., Scheler S. (2016), *Inklusions-Material. Deutsch Klasse 5–10*. Berlin: Cornelsen.
- Reich K. (2014), *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rokita-Jaśkow J. (2022), *Uczeń z doświadczeniem migracji na lekcji języka angielskiego: wyzwania i rozwiązania*. „Neofilolog”, nr 58/2, s. 193–208.
- Rokita-Jaśkow J. i in. (2022), *Bridging the ‘dual lives’: school socialization of young bi/multilinguals in the eyes of EFL teachers*. „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, s. 1–16. Online: DOI: 10.1080/13670050.2022.2114788 [DW 02.03.2024].
- Riemer C. (2016), *Befragung*, (w:) Caspari D., Klippel F., Legutke M.K., Schramm K. (red.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, s. 155–173.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000), *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. „American Psychologist”, Vol. 55, No. 1, s. 68–78.
- Szumski G. (2011), *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, (w:) Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, s. 13–23.

## NETOGRAFIA

- <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--aktualne-dane-migracyjne2> [DW 21.11.2023]
- Nowelizacja rozporządzenia w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży z Ukrainy. Online: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/novelizacja-rozporzadzenia-w-sprawie-organizacji-ksztalcenia-wychowania-i-opieki-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy> [DW 21.11.2023]
- <https://www.prawo.pl/oswiata/ukrainskie-dzieci-w-polskich-szkolach,520015.html> [DW 21.11.2023]
- Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Raport z badania. Online: <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkolach/> [DW 23.11.2023]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy <https://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2022/pozycja/1711> [DW 21.11.2023]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 lipca 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001367> [DW 23.11.2023].

Received: 3.12.2023

Revised: 9.05.2024

***Agnieszka Kałdonek-Crnjaković***

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-4372-567X>

[a.kaldonek2@uw.edu.pl](mailto:a.kaldonek2@uw.edu.pl)

***Małgorzata Molska***

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0001-5915-0060>

[m.molska@uw.edu.pl](mailto:m.molska@uw.edu.pl)

***Patrycja Stasiak***

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0009-0009-7291-0664>

[p.stasiak@uw.edu.pl](mailto:p.stasiak@uw.edu.pl)

## ***Specjalne potrzeby edukacyjne – samoocena wiedzy, umiejętności i postaw w przekonaniach przyszłych nauczycieli języków obcych przed i po szkole letniej***

**Special educational needs – self-reported beliefs about knowledge, skills and attitudes of future foreign language teachers before and after a summer school**

The study involved students of the Faculty of Modern Languages at the University of Warsaw (FML UW), who attended a course within a summer school (SL) on special educational needs in language education. The study aimed to observe the changes in participants' knowledge and skills in the area of special educational needs (SEN), as well



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

as their attitudes towards teaching students with dyslexia, attention-deficit/hyperactivity disorder, and on the autism spectrum. The second aim of the study was to check the participants' satisfaction with the SL organization with the view of continuing this initiative at FML UW. Data were collected using a pre- and post-questionnaire with closed- and open-ended questions and post-SL interviews. Data were presented using descriptive and inferential statistics. Interviews were transcribed and coded thematically in the scope of the research questions. Findings showed that SL was a successful initiative. The participants gained knowledge and skills at a significant level ( $p < 0.05$ ). The participants believed that teaching students with SEN was challenging but they remained uncertain whether working with students with SEN was stressful. The participants reported a significantly more satisfactory attitude after the SL. Pedagogical implications of the findings are discussed considering the agency and well-being of language teachers.

**Keywords:** special education needs, inclusive education, education of foreign language teachers, self-reported knowledge, skills and attitudes

**Słowa kluczowe:** specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca, edukacja nauczycieli języków obcych, samoocena wiedzy, umiejętności i postaw

## 1. Wstęp

W duchu sprawiedliwości społecznej głównym założeniem edukacji włączającej jest uznanie różnorodności w sposobie uczenia przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości nauczania i wsparcia dla wszystkich uczących się (Domagała-Zyśk, 2019; UNESCO, 2015). W Unii Europejskiej celem jest więc rozwinięcie polityki mającej na uwadze inkluzję uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych, przy jednoczesnym zapewnieniu różnych form wsparcia dla kadry edukacyjnej, dobrej jakości edukacja włączająca ma bowiem na celu zwiększenie spójności społeczeństw (Dziennik Urzędowy UE -Rada Unii Europejskiej, 2018). W odniesieniu do edukacji językowej powyższe założenia zostały wpisane do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003). Według Rady Europy, wysokiej jakości edukacja inkluzywna jest prawem każdego obywatela, a można ją osiągnąć dzięki promowaniu mediacji, wielojęzyczności, rozwijaniu u użytkowników kompetencji wielokulturowych i kompetencji w zakresie migrowania (Rada Europy, 2020).

Odniesień do edukacji włączającej w literaturze jest wiele, np. indywidualizacja, zróżnicowanie, podejście skoncentrowane na uczniu, nauczanie

adaptacyjne, czy też spersonalizowane nauczanie (Stadler-Heer, 2019; Suprayogi, Valcke, Godwin, 2017). Wszystkie one mają na celu odpowiedzenie na różnorodność wśród uczniów w adekwatny sposób, czyli przyjęcie konkretnych strategii nauczania, zastosowanie różnorodnych zadań edukacyjnych, monitorowanie potrzeb uczniów oraz dążenie do optymalnych efektów uczenia się (Suprayogi, Valcke, 2016 w Suprayogi i in., 2017: 292). Jest to zgodne z Wytycznymi UNESCO dotyczącymi inkluzji, według których nauczyciele powinni odpowiedzieć na potrzeby uczniów poprzez dokonywanie „modyfikacji treści, podejścia, struktur i strategii, ze wspólną wizją obejmującą wszystkich dzieci (...)” (UNESCO, 2005: 13). Tutaj warto podkreślić założenia projektowania uniwersalnego w uczeniu się (ang. *Universal Design for Learning, UDL*; Hall, Meyer, Rose, 2012). To podejście koncentruje się na uczniu i procesie uczenia się w oparciu o duży stopień elastyczności i wyboru w dostępie do materiałów, przekazywaniu wiedzy i wyrażaniu zdobytych wiedzy i umiejętności.

Realizacja edukacji włączającej w dużej mierze zależy od nauczyciela. Kormos i Kontra (2008) zaznaczają, że skuteczne wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w kontekście języków obcych zależy od znajomości zagadnień zarówno związanych z akwizycją języka obcego, jak i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Odpowiednie szkolenie w zakresie SPE może podnieść potencjał dydaktyczny nauczycieli i zwiększyć ich gotowość do skutecznego wsparcia uczniów ze SPE (np. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji ze Specjalnymi Potrzebami, 2012). Dla przykładu, konstrukcja gotowości nauczycieli języka angielskiego do wsparcia i włączania uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisanja opiera się na wiedzy o tych trudnościach i poczuciu własnej skuteczności w realizacji inkluzywnego nauczania oraz postawy wobec włączania (Nijakowska, Tsagari, Spanoudis, 2020). Ponadto, nauczyciele powinni mieć wysokie kompetencje do nauczania grup zróżnicowanych, wykazać się wysokim poziomem kompetencji społecznych w kontakcie z osobami ze SPE oraz być gotowymi do stałej współpracy z rodzicami takich uczniów i innymi specjalistami (Domagała-Zyśk, 2019). Brak odpowiedniej wiedzy i umiejętności może doprowadzić do negatywnych doświadczeń, obniżonego poczucia sprawczości i w rezultacie do powstania poważnych barier dla włączenia społecznego (Nijakowska, 2019).

Przedstawione akty prawne wymagają od nauczycieli pracujących w szkole ogólnodostępnej sporządzenia dokumentacji zawierającej m.in. opis sposobu dostosowania programu i wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne, które obecnie musi posiadać osoba ucząca, wykraczają poza dotychczasowe kształcenie uniwersyteckie

nauczycieli i uwidaczniają potrzebę konieczności stałego uczenia się (ang. *life-long learning*) oraz podnoszenia swoich kompetencji, aby sprostać wymaganiom szkoły ogólnodostępnej. Wymagania te dotyczą nie tylko obecnych nauczycieli, którzy muszą zadbać o swoje ciągłe doskonalenie zawodowe, lecz również uczelni, które prowadząc kształcenie nauczycielskie w ramach studiów powinny poddawać stałej ewaluacji i dostosowywać oferowany program na ścieżce nauczycielskiej do zmieniających się ministerialnych standardów kształcenia.

Niniejszy artykuł omawia badanie z udziałem studentów Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego, którzy byli uczestnikami Szkoły Letniej *Edukacja Szyta na Miarę. Specjalne i dodatkowe potrzeby uczennic i uczniów języków obcych*, zorganizowanej w lipcu 2023 r. Inicjatywa była odpowiedzią na potrzeby edukacyjne uczestników, których program studiów nie obejmował pogłębionej wiedzy o SPE. Celem Szkoły Letniej (SL) było zapoznanie uczestników z zagadnieniami związanymi z tematyką edukacji włączającej w kontekście języków obcych.

## **2. Wiedza, umiejętności i postawy nauczycieli języków obcych w kontekście edukacji włączającej – badania**

Nauczyciele języków obcych w Europie zgłaszają brak odpowiedniej wiedzy w zakresie SPE ukierunkowanej na nauczanie uczniów ze specyficznymi trudnościami w pisaniu i czytaniu (np. Fišer, 2019; Fišer, Dumančić, 2015; Nijakowska, 2014). W rezultacie doprowadza to do niskiego poziomu samooceny skuteczności w zakresie uczenia języka obcego takich uczniów i wdrażaniu praktyki włączającej (Fišer, 2019; Kormos, Nijakowska, 2017; Nijakowska, Tsagari, Spanoudis, 2018). Z drugiej jednak strony zaobserwowano, że nauczyciele tworzą na swoich zajęciach włączające środowisko uczenia się (Kałdonek-Crnjaković, Fišer, 2017; Kormos, Csizér, Sarkadi, 2009) oraz implementują podejścia rekomendowane w literaturze w nauczaniu uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu, a ich nauczanie cechuje się refleksją w odniesieniu do indywidualnych mocnych i słabych stron uczniów. Jednak ta praktyka jest mocno oparta głównie na intuicji, co może prowadzić do braku skutecznego monitorowania podjętych decyzji pedagogicznych (Fišer, Kałdonek-Crnjaković, 2022).

Badania pokazują skuteczność przeprowadzonych szkoleń i pozytywny wpływ na postawy i świadomość sprawczości. Popularyzowanie dobrych praktyk jest działaniem wysoko cenionym przez nauczycieli (Kołodziejczyk, 2020). Nauczyciele języków obcych po udziale w masowym otwartym kursie internetowym (ang. *massive open online course*, MOOC), którzy uczestniczyli

w badaniu przeprowadzonym przez Kormos i Nijakowską (2017), wykazali się bardziej pozytywną postawą, mieli wyższe poczucie sprawczości we wdrażaniu praktyki włączającej i niższe obawy związane z wdrażaniem włączającego nauczania. Badania z udziałem studentów filologii również pokazały skuteczność kursów w zakresie SPE. U przyszłych nauczycieli języka angielskiego studiujący w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego (UW) podniósł się, chociaż nieznacznie, poziom przekonania o własnej skuteczności i wiedzy na temat praktyk włączających (Nijakowska, 2022).

Podobnie studenci Instytutu Anglistyki na WN UW zgłosili przyrost wiedzy, poczucia sprawczości i skuteczności oraz pozytywną postawę i 'dobre' emocje po udziale w kursie nt. *SPE w kontekście języków obcych*. Uczestnicy badania zadeklarowali, że będą w stanie skuteczniej uczyć uczniów z dysleksją, ADHD, dyspraksją, w spektrum autyzmu, z obniżoną sprawnością intelektualną i zaburzeniami sensorycznymi w obszarze wszystkich umiejętności i systemów językowych. Warto również podkreślić, że zdaniem uczestników praca z uczniami ze SPE jest satysfakcjonująca, zaznaczając, iż praca z niektórymi z nich może być bardziej wymagająca i stresująca (Kałdonek-Crnjaković, 2022).

### 3. Badanie

#### 3.1. Kontekst

*SL Edukacja szyta na miarę* to projekt, który powstał z inicjatywy trzech jednostek Uniwersytetu Warszawskiego: Instytutu Anglistyki, Instytutu Romanistyki i Katedry Italianistyki. Jego celem było poszerzenie wiedzy i podniesienie kompetencji studentek i studentów WN UW w zakresie specjalnych potrzeb osób uczących się języków obcych. W trakcie tygodnia zajęć zrealizowano 30-godzinny kurs o wartości 3 punktów ECTS, w którym wzięły udział 22 osoby. Do projektu zaproszono zarówno teoretyków, jak i praktyków: podczas SL odbyły się spotkania konwersatoryjne ze specjalistami, spotkania z praktykami (nauczycielami, pedagogką szkolną) oraz z osobami z niepełnosprawnością, które mają osobiste doświadczenie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czy też specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Podczas SL omówiono m.in. podejście włączające, zróżnicowane i uniwersalne, indywidualizację i personalizację nauczania, specyficzne trudności w uczeniu się języka obcego (osoby z diagnozą dysleksji, ADHD i w spektrum autyzmu), wykorzystanie technologii 3D w nauczaniu języków obcych osób ze SPE, specjalne potrzeby edukacyjne osób niewidomych i słabowidzących



oraz komunikację nauczyciela języka obcego z rodzicami ucznia, pedagogiem i psychologiem szkolnym oraz z uczniem z niepełnosprawnościami.

### 3.2. Uczestnicy

W projekcie skierowanym do słuchaczy WN UW wzięły udział 22 osoby: studenci I stopnia I roku stanowili 22,7% (5 osób), II roku – 31,8% (7 osób), III roku – 22,7% (5 osób). Uczestnicy studiujący na I roku II stopnia stanowili 18,2% (4 osoby), zaś na II roku studiów magisterskich 4,5% (1 osoba). Reprezentowane kierunki to filologia romańska (7 osób, 31,8%), filologia włoska (7 osób, 31,8%), filologia angielska (3 osoby, 13,6%), studia amerykanistyczne (3 osoby, 13,6%) oraz germanistyka (2 osoby, 9,1%). Spośród wszystkich uczestników 13 osób (59,1%) oznajmiło, że posiada doświadczenie w nauczaniu. Dane te zostały zebrane dzięki ankiecie, którą uczestniczki i uczestnicy wypełnili przed rozpoczęciem zajęć.

### 3.3. Cele i pytania badawcze

Badanie miało za cel zaobserwowanie zmian w zakresie wiedzy i umiejętności uczestników w obszarze SPE oraz ich postaw wobec nauczania osób z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu. Ponadto, badanie miało na celu sprawdzenie opinii uczestników na temat SL. Pytania badawcze były więc następujące:

1. Jak uczestnicy ocenią swoją wiedzę i umiejętności w zakresie SPE przed i po SL?
2. W jakim stopniu SL wpłynie na postawy uczestników wobec nauczania studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu?
3. Jakie będą oczekiwania uczestników wobec SL oraz jak ocenią tę inicjatywę, w tym: atmosferę panującą na zajęciach, organizację zajęć, przydatność i ogólne zadowolenie?

Pytaniom badawczym przyświecały nie tylko chęć poznania faktycznego poziomu wiedzy i umiejętności uczestników SL, ich postaw wobec uczniów ze SPE, ale także intencja uzyskania informacji na temat ich oczekiwań. Te ostatnie są kluczowe dla doskonalenia szkoleń przygotowujących przyszłych nauczycieli do pracy z różnorodnością uczniów ze SPE, co stanowi istotny krok w kierunku doskonalenia edukacji inkluzywnej.



### 3.4. Pozyskiwanie danych

W anonimowym i dobrowolnym badaniu, przygotowanym zgodnie z wytycznymi Komisji Rektorskiej ds. Etyki Badań Naukowych z Udziałem Człowieka UW, wzięły udział 22 osoby, czyli wszyscy uczestnicy SL. Przed rozpoczęciem zajęć oraz na ich zakończenie uczestniczki i uczestnicy badania wypełnili ankietę oceniającą poziom ich wiedzy oraz kompetencji w zakresie specjalnych i dodatkowych potrzeb uczennic i uczniów języków obcych.

W ankiecie wstępnej zamieszczono 23 stwierdzenia, do których należało się odnieść na skali 1–7. Aby zwiększyć dokładność pomiaru utworzono 3 jej wersje (A, B, C), w których zostały one wymieszane. Zdania, do których odnosili się respondenci, zostały pogrupowane jako stwierdzenia dotyczące wiedzy (nr 1, 3–8, 22, 23 dla wersji A) oraz umiejętności (nr 2, 9–12 dla wersji A) w odniesieniu do zagadnień z zakresu SL. Ankieta została zakończona dwoma pytaniami otwartymi dotyczącymi oczekiwań uczestników wobec SL.

Ankieta końcowa, składająca się z trzech części, służyła ocenie kompetencji uczestników i uczestniczek SL w zakresie tematyki SPE, po zakończeniu projektu. W pierwszej części znalazły się te same 23 stwierdzenia, do których ankietowani odnieśli się w badaniu wstępnym. W drugiej części zawarto pytanie otwarte o zdobytą wiedzę, a uzyskane odpowiedzi omówiono w tym artykule poprzez przypisanie im litery A (ankieta).

Współczynnik rzetelności Alfa Cronbacha kwestionariusza był na zadowalającym poziomie. Dla stwierdzeń dotyczących wiedzy i umiejętności przed SL wyniósł  $\alpha = .922$ , a po SL  $\alpha = .862$ . Dla stwierdzeń dotyczących postaw wobec nauczania studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu przed SL to  $\alpha = .775$ , a po SL  $\alpha = .834$ .

Celem trzeciej części ankiety, stanowiącej oddzielny załącznik, było zebranie opinii na temat SL. W formularzu zawarto 5-stopniową skalę wartości, gdzie 1 oznaczało wartość najniższą, a 5 najwyższą. Zadbano o dwa pytania otwarte dotyczące najbardziej przydatnych aspektów SL oraz sugestii co do tematyki przyszłej edycji projektu. Zapewniono również miejsce na sugestie dodatkowe, uwagi, informacje, a uzyskane odpowiedzi zakodowano literą O (ocena SL).

Dodatkowo, za pomocą platformy Zoom przeprowadzono sześć indywidualnych częściowo ustrukturalizowanych wywiadów z osobami, które wyraziły na to zgodę w ankiecie wyjściowej poprzez zostawienie swoich danych kontaktowych. Pytania zadane wszystkim uczestnikom wywiadu dotyczyły przydatności SL i tematów omawianych w trakcie zajęć oraz zakresu praktyki i teorii. Wywiady były transkrybowane za pomocą oprogramowania komputerowego, a następnie zostały zredagowane. Całkowita liczba słów wyniosła 7567. W omówieniu tej części badania posłużono się literą W (wywiad).

### 3.5. Analiza danych

Dane z obu kwestionariuszy odnoszące się do 23 stwierdzeń zostały przeanalizowane ilościowo za pomocą programu SPSS. Analiza statystyczna objęła wyliczenie średniej ( $M$ ) i odchylenia standardowego ( $SD$ ) konstruktów wiedzy i umiejętności (stwierdzenia 1–12, 22 i 23) oraz postaw wobec nauczania studentów z wybranymi SPE (stwierdzenia 13–21) przed i po kursie. Rozkład zmiennych został sprawdzony za pomocą testu Kołmogorowa-Smirnowa. W zależności od wyniku testu został zastosowany dwuśladowy test  $t$ -studenta lub nieparametryczny test  $U$  Mann-Whitney z poziomem istotności na .05. Wielkość efektu została pokazana za pomocą testu  $d$  Cohena. Interpretacji wielkości efektu dokonano na podstawie rekomendacji w literaturze (Plonsky, Oswald, 2014). Pytania otwarte z kwestionariusza i wywiady zostały przeanalizowane i zakodowane tematycznie w odniesieniu do pytań badawczych.

## 4. Wyniki

### 4.1. Analiza statystyczna

Analiza statystyczna pokazała, że po kursie uczestnicy znacznie wyżej ocenili i swoją wiedzę, i umiejętności w zakresie SPE. Różnica była statystycznie istotna (przed SL  $M = 36.32$ ,  $SD = 15.20$ , po SL  $M = 83.27$ ,  $SD = 7.48$ ;  $t(42) = 12.678$ ,  $p < .000$ ), a wielkość efektu duża ( $d = 3.92$ ). Po SL uczestnicy ocenili swoją wiedzę na znacznie wyższym poziomie ( $M = 55$ ,  $SD = 4.72$ ; przed kursem:  $M = 24.31$ ,  $SD = 9.61$ ). Ta różnica była statystycznie istotna ( $t(42) = 12.966$ ,  $p < .000$ ) z dużą wielkością efektu ( $d = 4$ ). Podobne wyniki zostały uzyskane dla konstruktów umiejętności. Po SL uczestnicy ocenili swoje umiejętności w zakresie SPE ( $M = 28.27$ ,  $SD = 3.36$ ) na dużo wyższym poziomie niż przed SL ( $M = 12$ ,  $SD = 5.92$ ). Ta różnica także była statystycznie istotna ( $t(42) = 11.310$ ,  $p < .000$ ) z dużą wielkością efektu ( $d = 3.38$ ).

Przed SL różnica pomiędzy wiedzą ( $M = 24.31$ ,  $SD = 9.61$ ) a umiejętnościami ( $M = 12$ ,  $SD = 5.92$ ) była statystycznie istotna ( $t(42) = 5.115$ ,  $p < .000$ ) z dużą wielkością efektu ( $d = 1.54$ ). Podobne wyniki uzyskano po SL ( $M = 55$ ,  $SD = 4.72$ ;  $M = 28.27$ ,  $SD = 3.36$ ;  $t(42) = 21.615$ ,  $p < .000$ ,  $d = 6.5$ ).

Według uczestników badania nauczanie studentów ze SPE jest wymagające ( $M = 16.86$ ,  $SD = 2.80$ ) i ta postawa nie zmieniła się znacznie po uczestnictwie w SL ( $M = 16.13$ ,  $SD = 3.41$ ). Różnica jednak była statystycznie nieistotna ( $t(42) = -0.914$ ,  $p = .370$ ) z bardzo małą wielkością efektu ( $d = 0.2$ ).

Uczestnicy nie mieli konkretnej opinii co do tego czy nauczanie studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu jest stresujące ( $M = 12.13$ ,  $SD = 2.71$ ) i ta postawa nie zmieniła się po SL ( $M = 11.27$ ,  $SD = 4.96$ ). Różnica nie była istotna statystycznie ( $U = 217.5$ ,  $z = 0.563$ ,  $p = .575$ ), a wielkość efektu mała ( $d = 0.2$ ).

Przed SL, uczestnicy nie mieli też zdecydowanej opinii co do tego, czy nauczanie studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu jest satysfakcjonujące ( $M = 13.59$ ,  $SD = 3.43$ ). Różnica postaw po SL była statystycznie istotna ( $U = 148$ ,  $z = -2.194$ ,  $p = .028$ ), a wielkość efektu duża ( $d = 0.8$ ).

Jeśli chodzi o SL, uczestnicy najwyżej i jednoznacznie ocenili atmosferę panującą na zajęciach ( $M = 4.95$ ,  $SD = 0.21$ ). Taki sam wynik uzyskała strona organizacyjna ( $M = 4.95$ ,  $SD = 0.21$ ): nie odnotowano uwag odnoszących się do rejestracji, harmonogramu czy też obciążenia godzinowego inicjatywy. W dużej mierze zostały spełnione oczekiwania uczestników ( $M = 4.5$ ,  $SD = 0.67$ ).

## 4.2. Wywiady

### SL jako przydatna inicjatywa

Wyniki analizy wywiadów pokazały, że SL miała pozytywny wpływ na samoocenę wiedzy i umiejętności uczestników. Jedna z uczestniczek podkreśliła, że SL była przydatną inicjatywą dla przyszłych nauczycieli: „ja jako [...] osoba z kwalifikacją nauczycielską, która właściwie nie miała jeszcze kontaktu z uczniami [...] w szkole nie pracowałam [...] bardzo, bardzo sobie ceniłam ten czas. Fajnie jest, że możemy o tym pogadać i zobaczyć jak takim dzieciakom po prostu pomóc. No bo to chodzi o ułatwienie i dla nas, i dla dzieciaków” (W3).

Inna uczestniczka podkreśliła, że SL „była bardzo przydatna też pod takim kątem, że to jest temat, który teraz dzieje się, mało się rozmawia na ten temat. Jest też i na psychologii, czy na pedagogice się o tym wspomina, ale wiadomo, że to jest jeden z wielu tematów, który jest poruszany. Więc na to są poświęcone jedne zajęcia, może dwa i też ta wiedza nie jest później tak skonkretyzowana i trudno sobie to przypomnieć, co w ogóle było powiedziane” (W1).

Podobnie wypowiadał się inny uczestnik: „Ja miałem gdzieś jakąś tam elementarną wiedzę z zajęć po prostu na studiach i mimo to miałem takie poczucie, że gdzieś ta wiedza jest taka nieustrukturyzowana, że tak niby coś wiem, ale w sumie to nic nie wiem. I wydaje mi się, że te warsztaty trochę mi bardziej to uporządkowały” (W2).

Wśród ankietowanych widoczne jest zainteresowanie uczestnictwem w kolejnej SL. Jedna osoba wskazała, że zagadnienie SPE mogłoby być przedmiotem kolejnego kursu: „Uczniowie ze SPE: temat bez dna; metody pracy-nauczania w symulacjach; tworzenie materiałów” (O4). Zwracano również uwagę na inne zagadnienia związane z dydaktyką, „jak indywidualizować proces nauczania – wydaje mi się, że jest to pojęcie głośne, popularne, ale studentom brakuje pomysłów jak wcielić to w życie” (O20), „być może coś nt. kreatywnego nauczania języków obcych (propozycje pomocy dydaktycznych)” (O8), czy też „Integracja technologii (nowoczesnych) w nauczaniu języków obcych” (O2). Odpowiedzi te wskazują na świadomość studentów w odniesieniu do potrzeby stałego podnoszenia swoich kompetencji, aby sprostać wymaganiom dzisiejszej szkoły.

W odpowiedziach na pytanie otwarte o najbardziej przydatne i wartościowe aspekty SL ponownie zwrócono uwagę na wspomniane wcześniej zależności między teorią a praktyką: „wiedza praktyczna: wspomnienia, goście, skany prac; wiedza teoretyczna opowiedziana przez pryzmat konkret przypadków” (O4). Również w tej części kwestionariusza znaleźć można potwierdzenie realizacji efektu, jakim było uwrażliwienie na potrzeby uczniów ze SPE. Jak zaznaczyła jedna z uczestniczek, przydatne były dla niej „porady otrzymane od specjalistów, nauczyłam się wielu nowych rzeczy, a także zmieniłam sposób patrzenia na rzeczy, o których wcześniej nie myślałam” (O21).

### **Uwrażliwienie na potrzeby uczniów ze SPE**

Oprócz podniesienia poziomu wiedzy i umiejętności, ważnym efektem SL było uwrażliwienie na potrzeby uczniów ze SPE. Jak zauważyła jedna z uczestniczek, „spotkania z ekspertami oraz z osobami, które same mają SPE uważam za coś niezwykle ważnego. To sprawiło, że zrozumiałam ich perspektywę i wiem, jakie sposoby mogę wykorzystać, aby im pomóc” (A16).

Inna uczestniczka zaznaczyła, że „te spotkania, które były z tymi różnymi osobami, które mają te problemy i to było takie bardzo, że rzeczywiście poczułam, poczułam jak to, jak się czuje osoba, która nie ma takich łatwości w nauce jak zazwyczaj” (W5). Inna zaś dodała, że SL „bardzo poszerzyła [jej] perspektywę na zasadzie, że nawet jak teraz chodzę na zajęcia, to mam większą świadomość innych osób i jakie trudności mogą mieć z uczeniem się” (W1).

### **Spełnienie potrzeb uczestników SL**

Z jednej strony uczestnicy wskazywali na potrzebę omówienia praktycznych przykładów i konkretnych metod nauczania: „praktyczna wiedza o tym, jakie metody warto stosować w nauczaniu języków obcych osób ze SPE” (A6);

z drugiej strony, uczestnicy zaznaczali, że wiedza teoretyczna jest potrzebna i została „opowiedziana przez pryzmat konkretnych przypadków” (A5). Jak podkreśliła jedna z uczestniczek, „wiedza teoretyczna też jest potrzebna, żeby przekuć ją później w praktykę, w jakieś rozwiązania pomagające tym uczniom na zajęciach. Tym bardziej, że naprawdę teraz jakby ta diagnostyka jest na coraz wyższym poziomie, więc coraz więcej jest takich uczniów, którzy przychodzą już z konkretnymi problemami, z konkretnymi potrzebami” (W4).

Ta sama uczestniczka zaznaczyła, że SL oferowała „dużo takich bloków trochę mniej standardowych, myślę o tych spotkaniach na przykład z osobami, które faktycznie znajdują się w tym spektrum [...] myślę o tej dziewczynie z ADHD, z zespołem Aspergera, więc myślę, że były w pełni przydatne” (W4). SL, poprzez swój różnorodny program, odpowiadała więc na wyzwania związane z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczestników oraz dostosowaniem procesu nauczania do różnych stylów uczenia się.

Obserwacja innej uczestniczki, dla której „wiele (...) znaczyła inkluzywna atmosfera na warsztatach, czułam się na nich bezpiecznie (...)” (O3), podnosi kwestię wpływu środowiska na efektywność procesów edukacyjnych, co jest szczególnie istotne przy omawianiu tematyki związanej ze SPE.

## 5. Dyskusja i wnioski

Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło oceny przez uczestników poziomu swojej wiedzy i umiejętności w zakresie SPE przed kursem oferowanym w ramach SL i po nim (Jak uczestnicy oceniają swoją wiedzę i umiejętności w zakresie SPE przed i po kursie?). Analiza statystyczna pokazała, że po SL, uczestnicy znacznie wyżej ocenili swoją wiedzę ( $p < .000$ ) i umiejętności ( $p < .000$ ) w zakresie SPE. W obydwu przypadkach wielkość efektu była duża ( $d = 4$  i  $3.38$ ), co wskazuje na praktyczne implikacje. Analiza jakościowa wyników pokazała, że SL była przydatną inicjatywą w zakresie poszerzenia wiedzy i umiejętności o SPE. Podobnie jak w przypadku wcześniejszych badań (np. Kałdonek-Crnjaković, 2022; Kormos i Nijakowska, 2017; Nijakowska, 2022), okazało się, że kurs oferowany w ramach SL na WN UW miał pozytywny wpływ na samoocенę wiedzy i umiejętności uczestników.

Deklarację poszerzenia wiedzy po SL można wyjaśnić dwojako. SL skupiła się na zagadnieniach teoretycznych. Większość z nich była dla uczestników nowa, a SL była pierwszą okazją otrzymania szczegółowej informacji na tematy dotyczące SPE w kontekście przyswajania i nauczania języków obcych. Po drugie, uczestnicy nie mieli dużej praktyki nauczycielskiej, do której mogliby się odnieść i zweryfikować ją w trakcie SL, w szczególności w zakresie nauczania uczniów ze SPE.

Drugie pytanie badawcze dotyczyło postaw wobec nauczania studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu (W jakim stopniu SL wpłynie na postawy uczestników wobec nauczania studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu?). SL nie zmieniła znacznie postaw uczestników w odniesieniu do tego, czy jest ono wymagające ( $p = .370$ ,  $d = 0.2$ ) czy też stresujące ( $p = .575$ ,  $d = 0.2$ ). Według uczestników, tak jest niezależnie od posiadanej wiedzy i umiejętności. Nie mieli oni jednak konkretnej opinii co do tego, czy nauczanie studentów z SPE jest stresujące. Wyjaśnieniem tego może być brak dużej praktyki nauczycielskiej wśród uczestników. Tutaj warto również odnieść się do badania Nijakowskiej (2022), w którym autorka zaobserwowała wzrost obaw związanych z nauczaniem uczniów ze SPE po odbyciu przez uczestników kursu pomimo znacznie wyższego przekonania o własnej skuteczności oraz wiedzy na temat włączenia społecznego i SPE.

Przed SL uczestnicy nie mieli też zdecydowanej opinii, czy nauczanie studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu jest satysfakcjonujące. Po SL ta postawa się jednak znacząco zmieniła ( $p = .028$ ). Znacząca wielkość efektu ( $d = 0.8$ ) wskazuje na praktyczne implikacje wyniku. Zwiększona satysfakcja uczestników co do nauczania uczniów ze SPE jest istotna zwłaszcza z uwagi na to, że uczniowie z ADHD i w spektrum autyzmu mają specyficzne potrzeby i praca z nimi może być bardziej wymagająca i stresująca, jak to pokazały wcześniejsze badania z udziałem studentów (Kałdonek-Crnjaković, 2022). Szereg badań (m.in. Bornman i Donohue, 2013; Jury i in., 2021; Kałdonek-Crnjaković i Fišer, 2021; Mulholland i in., 2023) pokazuje też, że nauczyciele mają pozytywną postawę wobec uczniów z ADHD, dysleksją i w spektrum autyzmu oraz wobec włączania ich w nauczanie w klasie pomimo świadomości, że praca z nimi może być stresującym wyzwaniem. Wyniki obecnego badania pokrywają się z rezultatami wcześniejszego, przeprowadzonego wśród studentów anglistyki WN UW (Kałdonek-Crnjaković, 2022). Uczestnicy badania z 2022 r. wskazali uczniów z ADHD i w spektrum autyzmu jako grupę najbardziej wymagającą, z którą praca może być stresująca. Z drugiej strony, zaznaczyli, na podobnym poziomie, że praca ta będzie satysfakcjonująca.

Trzecie pytanie badawcze dotyczyło całościowej oceny SL (Jakie będą oczekiwania uczestników wobec SL oraz jak ocenią tę inicjatywę, w tym: atmosferę panującą na zajęciach, organizację zajęć, przydatność i ogólne zadowolenie?). Wyniki analizy ilościowej ( $M = 4.95$ ) i jakościowej wskazały, że zajęcia były prowadzone w przyjaznej i inkluzywnej atmosferze, co pozwoliło na swobodną wymianę doświadczeń i opinii. Oczekiwania uczestników w dużej mierze zostały spełnione ( $M = 4.5$ ), co wskazuje nie tylko na właściwy dobór omówionego materiału, lecz również na transparentną komunikację oraz odpowiednie przedstawienie zakresu tematycznego na etapie promowania SL. Warto zauważyć wysoką ocenę przydatności zdobytej wiedzy i nabytych

umiejętności ( $M = 4.73$ ), poziomu zadowolenia ogólnego ( $M = 4.82$ ) oraz chęci polecenia SL znajomej osobie ( $M = 4.91$ ).

Wyniki ankiety dały również wskazówki co do organizacji kolejnych edycji SL oraz kształcenia przyszłych nauczycieli na WN UW. Sugestie dotyczyły przede wszystkim aspektów praktycznych nauczania uczniów ze SPE, w tym włączenia studiów przypadków i symulacji, tworzenia materiałów dydaktycznych oraz utworzenia centrum dobrych praktyk, które pozwoliłoby na wymianę doświadczeń i opinii w zakresie nauczania konkretnych grup osób ze SPE.

Ważne jest, aby zajęcia z nauczania językowego uczniów ze SPE i edukacji włączającej były regułą w kształceniu przyszłych nauczycieli. Kursy poświęcone tym zagadnieniom zminimalizowałyby istnienie zdecydowanie negatywnych postaw w zakresie uczniów ze SPE na etapie wstępnej edukacji nauczycielskiej. Decydującą rolę odgrywa właściwe przygotowanie nauczycieli do pracy z dzieckiem ze SPE (Skibska, 2016), a co za tym idzie wysoki poziom profesjonalizmu kadry pedagogicznej, której otwartość na indywidualne potrzeby każdego ucznia jest kluczowa (Domagała-Zyśk, 2018). Bardziej pozytywne nastawienie i poczucie sprawczości w danym obszarze ma wpływ na dobrostan nauczyciela języków obcych na różnych etapach kariery (Sulis i in., 2023).

## 6. Podsumowanie

Niniejsze badanie dotyczyło SL na temat SPE w kontekście nauczania języków obcych, zorganizowanej na WN UW. Po SL uczestnicy zadeklarowali zwiększony poziom wiedzy i umiejętności w zakresie tematyki SPE i języków obcych. Ich postawy jednak nie zmieniły się co do tego, czy nauczanie studentów ze SPE jest wymagające czy też stresujące. Z drugiej strony zaobserwowano zwiększoną satysfakcję uczestników. Z uwagi na wielkość efektu ( $d$  Cohena) różnic statystycznych, warto podkreślić praktyczny wymiar uzyskanych wyników i potencjalny wpływ nabytej wiedzy i umiejętności na przyszłą praktykę nauczycielską uczestników. Ponadto, uczestnicy pozytywnie ocenili organizację SL i dali wytyczne dla organizacji podobnych inicjatyw w przyszłości.

Wyniki niniejszego badania należy interpretować z ostrożnością z uwagi przede wszystkim na nieliczną grupę uczestników i wpływu tego czynnika na przeprowadzoną analizę ilościową. Badanie dotyczyło specyficznej grupy w danym kontekście kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Z uwagi na charakter organizacyjny inicjatywy, nie był możliwy udział większej liczby uczestników SL. Z pewnością analiza jakościowa (wywiady) dostarczyła



cennych informacji i dodatkowo wyjaśniła otrzymane wyniki w analizie ilościowej. Należy ponadto zaznaczyć, że niniejsze badanie opierało się na samoreportowaniu i poczuciu uczestników co do przyrostu wiedzy i umiejętności. Właściwy przyrost wiedzy i umiejętności oraz ich wpływ na praktykę nie był mierzony, a jak pokazuje przegląd badań, może on się różnić (Basturkmen, 2012).

## Podziękowania

Serdecznie dziękujemy wszystkim uczestniczkom i uczestnikom SL za udział w projekcie i w badaniu, za czas, zaangażowanie i otwarte głowy. Takie przyszłe Nauczycielki i Nauczyciele pozwalają wierzyć, że Szkoła będzie miejscem dla wszystkich.

## Bibliografia

- Basturkmen H. (2012), *Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices*. „System”, Volume 40, Issue 2, s. 282–295. Online: <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001> [DW 26.10.2023].
- Bornman J., Donohue D. K. (2013), *South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech*. „International Journal of Disability, Development and Education”, nr 60(2), s. 85–104. Online: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.786554> [DW 15.10.2023].
- Domagała-Zyśk E. (2018), *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach naukowych. Część I – artykuły z polskich czasopism naukowych 2013–2017*. Warszawa: MEN.
- Domagała-Zyśk E. (2019), *Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd badań*. Warszawa: MEN.
- Dziennik Urzędowy UE (2018), *Zalecenia Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania*. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29> [DW: 27.10.2023]
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji ze Specjalnymi Potrzebami (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> [DW 10.10.2023].
- Fišer Z. (2019), *Kompetencije budućih i sadašnjih nastavnika stranih jezika u hrvatskim školama za poučavanje učenika s disleksijom [Competences of pre- and*



- in-service foreign languages teachers in teaching students with dyslexia*]. Niepublikowana praca doktorska, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Zagrzebskiego.
- Fišer Z., Dumančić D. (2015), *How Do I 'Unjumbel' This? Study of EFL Teachers' Competences and Preferences in Teaching Students with Dyslexia*, (w:) Letica Krevelj S., Mihaljević Djigunović J. (red.), UZRT 2014: Empirical Studies in Applied Linguistics. Zagreb: FF Press, s. 20–30.
- Fišer Z., Kałdonek-Crnjaković A. (2022), *Croatian English as a foreign language teachers' knowledge about dyslexia and teaching students with dyslexia: Is their practice dyslexia-friendly?*. „Lenguas Modernas”, nr 59, s. 31–49.
- Hall T. E., Meyer A., Rose D. H. (2012), *Universal Design for Learning in the Classroom; Practical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Jury M. i in. (2021), *Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties*. „Research in Autism Spectrum Disorders”, Vol. 83, 101746. Online: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746> [DW 15.10.2023].
- Kałdonek-Crnjaković A. (2022), *The effect of course content: Pre-service EFL teachers' self-perceived knowledge, self-efficacy, beliefs, and emotions about teaching students with special educational needs*. DIELE – Diversity and Inclusivity in English Language Education, Bangkok, Tajlandia, 9–10 grudzień 2022.
- Kałdonek-Crnjaković A., Fišer Z. (2017), *'Dyslexia-friendly' approaches in the teaching practice of Croatian English as a foreign language (EFL) teachers*, (w:) Letica Krevelj S., Geld R. (red.), UZRT 2016 Empirical Studies in Applied Linguistics. Zagreb: FF Press, s. 139–149.
- Kałdonek-Crnjaković A., Fišer Z. (2021), *Teacher positioning and students with dyslexia: Voices of Croatian English as a foreign language teachers*. „Journal of Language and Education”, nr 7(3), s. 144–156. Online: <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11561> [DW 28.10.2023].
- Kołodziejczyk R. (2020), *Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej*. „Roczniki pedagogiczne”, Tom 12 (48), nr 3. Online: <https://doi.org/10.18290/rped20123-7> [DW 12.10.2023].
- Kormos J. (2017), *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. New York: Routledge.
- Kormos J., Csizér K., Sarkadi A. (2009), *The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study*. „Innovation in Language Learning and Teaching”, nr 2, s. 115–130.
- Kormos J., Kontra E. H. (2008), *Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners*, (w:) Kormos J., Kontra E. H. (red.), *Language learners with special needs. An international perspective*. Bristol, UK: Multilingual Matters, s. 189–213.
- 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”, nr 68, s. 30–41.

- Nijakowska J. (2014), *Dyslexia in the European EFL Teacher Training Context*, (w:) Pawlak M., Aronin L. (red.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Second Language Learning and Teaching*. Cham: Springer. Online: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-01414-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-01414-2_8) [DW: 28.10.2023].
- 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”, nr 34(2), s. 189–203. Online: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581401> [DW 10.10.2023].
- Nijakowska J. (2022), *Foreign language trainee teachers' concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with learners with special educational needs: training induced changes*. „Neofilolog”, nr 58(2), s. 161–178. Online: <https://doi.org/10.14746/n.2022.58.2.2> [DW 12.10.2023].
- 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”, nr 10(4), s. 779–805. Online: <https://doi.org/10.14746/ssl.2020.10.4.6> [DW 10.10.2023].
- Mulholland S., Cumming T. M., Lee J. (2023), *Accurately assessing teacher ADHD-specific attitudes using the scale for ADHD-specific attitudes*. „Journal of Attention Disorders”, nr 27(5), s. 554–568. Online: <https://doi.org/10.1177/10870547231153938> [DW 15.10.2023].
- Plonsky L., Oswald, F. L. (2014), *How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research*. „Language Learning”, nr 64, s. 878–912. Online: <https://doi.org/10.1111/lang.12079> [DW 14.10.2023].
- Skibska J. (2016), *Edukacja włączająca w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – analiza segmentacyjna Doniesienia z badań*. „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, Tom 22, 1/2016, s. 161–174.
- Rada Unii Europejskiej (2018), *Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*, ST/9010/2018/INIT. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29> [DW: 27.10.2023]
- Rada Europy (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
- Stadler-Heer S. (2019), *Inclusion*. „ELT Journal”, nr 73(2), s. 219–222. Online: <https://doi.org/10.1093/elt/ccz004> [DW 10.10.2023].
- Sulis G., Mercer S., Babic S., Mairitsch A. (2023). *Language Teacher Wellbeing Across the Career Span*. „Psychology of Language Learning and Teaching”, Vol. 21. Bristol: Multilingual Matters.
- Suprayogi M. N., Vackle M., Godwin R. (2017), *Teachers and their implementation of Differentiated Instruction in the classroom*. „Teaching and Teacher Education”, nr 67, s. 291–301. Online: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020> [DW 10.10.2023].
- UNESCO (2005), *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO Publishing. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> [DW: 27.10.2023].

UNESCO (2015), *Education for all 2000–2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO Publishing. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565?posInSet = 1&queryId = 259d6a9b-4dde-4e49-ae86-0a606e2f49e3> [DW: 27.10.2023].

Received: 30.10.2023

Revised: 03.06.2024

**Katarzyna Nosidlak**

University of the National Education Commission, Krakow, Poland

KEN University in Krakow, Poland

<https://orcid.org/0000-0001-8315-2525>

[katarzyna.nosidlak@up.krakow.pl](mailto:katarzyna.nosidlak@up.krakow.pl)

## ***Experienced Learners from Generation Z and the Traditional Vision of the Good Language Teacher: On The Issue of Teacher Authenticity***

Different societies have their own perspectives on the definition of *a good language teacher*, as their members attach varying degrees of importance to the different skills and personal qualities required for effective teaching. While available studies have identified numerous desired language and pedagogical competencies among educators, the dynamic post-pandemic reality has brought increased attention to the importance of building and maintaining relationships with students. This process inevitably involves emotional engagement from both educators and students. Consequently, there is a growing call for both groups to accept their true selves and act authentically in their educational interactions.

In response to the promotion of these values in education, this article aims to present the results of a study that sought to examine how experienced language students, representing Generation Z in Poland, define and evaluate authentic behaviours of their foreign language teachers. The participants of the study were asked to complete an online questionnaire containing both open and closed questions about their perceptions of their teachers' authenticity. The thematic analysis of the qualitative data revealed a one-sided, unequivocally positive



perception of authenticity, both in the general sense and in relation to the educational context. Numerous positive traits, such as sincerity, openness, sense of humour and didactic expertise were recognised as characteristics of authentic language teachers.

Keywords: authenticity, experienced learner, foreign language learning, Generation Z, good language teacher

Słowa kluczowe: autentyczność, dobry nauczyciel języka obcego, doświadczony uczeń języka obcego, Generacja Z, nauczanie języka obcego

## 1. Introduction

As underlined by Bialystok (2015: 313), not only has authenticity been recently promoted as one of the most highly desirable traits among educators, but also “across much literature, being authentic is sometimes conflated with being a good teacher”. A similar point is raised by Kreber *et al.* (2007: 24), who refer specifically to publications on post-secondary education in the American context:

Recent North American literature in adult and higher education has attached value to authenticity and highlighted the significance of authenticity in teaching. “Authenticity” is seen, for example, to make individuals more whole, more integrated, more fully human, more aware, more content with their personal and professional lives, their actions more clearly linked to purpose, “empowered,” better able to engage in community with others, and so forth.

Promotion of authentic behaviours among educators is not only limited to scholarly literature (cf. Palmer, 1998; Cranton, 2001; Chickering, 2004; Kreber *et al.*, 2007), as *authenticity* has recently become a buzzword repeated in numerous popular science articles and guides for teachers (cf. Rogers, 2018; Comegys, 2022; Kaczegowicz, 2023). As suggested by Plust, Murphy and Joseph (2020: 2), the rising prominence of the authenticity discourse over the last two decades appears to signify an effort to address “the dissonance between teacher training content, personal values, and the realities of contemporary education”. Still, despite its popularity, as pointed out by Kreber *et al.* (2007), rarely is this term sufficiently defined, leaving room for varying interpretations of its meaning and significance. Consequently, this lack of clarity presents methodological challenges for researchers and hurdles for educators at the practical level:

(...) authenticity appears to have been recognized as a significant construct with respect to learning and development and teachers and students. How-

ever, as long as authenticity remains only vaguely understood and ill defined, which we suggest is the case at present, it is, in a strict sense, not feasible to articulate a persuasive rationale for why we should be concerned with the phenomenon in the first place. Moreover, it is awkward to talk about it with those who have not yet encountered this idea in either the literature they read or in discussions with colleagues; it is impossible to really critically reflect on its meaning let alone fully understand its implications; and, perhaps most importantly, it is difficult to create environments that might encourage greater authenticity among teachers (and learners) (Kreber *et al.*, 2007: 25).

Educators are thus encouraged to be *authentic* and numerous positive effects stemming from their *authentic* behaviours are described in the available literature; however, one may ask what is meant by *authentic* in a specific socio-educational context and how its conceptualisation should be tangibly manifested in pedagogic practice. Therefore, as reflection on the actual interpretation of *authenticity* seems to be a necessary step in any research on this topic, the primary objective of this paper is to present results of a study conducted with a group of experienced Polish learners of English as a foreign language, investigating their understanding of *authenticity* in the educational context and its alignment with the prevalent definitions in the existing literature. Additionally, recognising the presence of the potential link between authenticity and valuable teaching practices, the study aimed to examine how their understanding of *authenticity* fits within the prevalent perception of a good language teacher, as documented in numerous studies spanning from the 1980s.

The first section of this paper offers a literature overview, starting with a presentation of the evolution of the common perception of *the good language teacher*, with particular emphasis on the expectations of Generation Z language learners. Subsequently, the notion of *authenticity* is defined, both in the general sense and in its application to education. The next sections outline the study methodology and results. The paper concludes with a discussion section, offering some final remarks, pointing to limitations of the study, and indicating directions for further research on the topic of authenticity in education.

## 2. Literature review

### 2.1. Defining the good language teacher

As pointed out by Nosidlak (2021: 208), looking back on our school years and evaluating the work of teachers, we tend to label them as either “good” or “bad”:

Our assessments often align with those of our former schoolmates, allowing us to assume that there might be some kind of “a recipe” for a good teacher. Teachers themselves delve into the components of this recipe, wanting to understand both the expectations placed upon them by their students and how to teach as effectively as possible. Enhancing teaching effectiveness by defining the desired qualities and behaviours of a teacher also interests researchers who attempt to define the ideal teacher model themselves.<sup>1</sup>

Finding such a “recipe” is not an easy task, not only due to the multitude of variables that can influence educational processes (cf. McDonough and Shaw, 1993), but also because of the dynamically changing reality around us. These changing expectations are also reflected in the approach to foreign language teaching dominant at a given point of time in a specific socio-educational context (Nosidlak, 2021). Therefore, it may be stated that the definition of *the good language teacher* is under constant construction.

During the time of the dominance of the grammar-translation method, language teachers were mainly assessed based on their teaching competences and the consequent progress of their students (cf. Larsen-Freeman, 1986). However, with the advent of the communicative method, there was a clear shift to highlighting the importance of interaction in the language classroom, including that between the teacher and their students. Already in literature from the 1980s, there is a notable emphasis on the importance not only of the teacher’s methods and techniques but also on their individual characteristics and personality traits (Thompson, 2007). For instance, in his publication from 1980, Allen (1980 in Brown, 2001: 429), next to “competent preparation leading to a degree in TESL”, enumerates the following, less tangible qualities of a good English teacher: being passionate about the English language, exploiting critical thinking skills, the persistent urge for self-development, self-discipline, readiness to make a constant effort, cultural adaptability, professional citizenship, and a feeling of excitement about the job of teaching.

As one can observe from reviewing the results of studies from the 1990s, the insights of students, as those being directly involved in the educational process, were already considered especially valuable for researchers studying the impact of teacher traits and behaviours on the effectiveness of educational processes. An example of such research is the study by Brown and McIntyre from 1993, where high school students were asked to characterise the best teachers. Here, one can note an increasing emphasis on so-called “soft skills” and on the quality of relationship between the teacher and students – next to didactic competences (e.g. presenting lessons

---

<sup>1</sup> All the translations are mine, KN.

in an interesting and motivating manner, providing clear instructions and specifications of educational goals, manifesting the ability to use their personal talents in working with students). The following qualities of a good teacher were enumerated, among others, by the study participants: the ability to create a pleasant atmosphere during classes, understanding students' capabilities and limitations, the ability to develop a personal and mature relationship with students.

In a different study involving the same age group, Rudduck, Chaplain, and Wallace (1996) underscored the significance of explicitly defined expectations and rules, along with the necessity of demonstrating mutual respect. The study participants also highlighted the importance of lesson preparation and dedication, emphasising that an effective teacher visibly enjoys their job and specifically took pleasure in working with them.

In the context of Polish education in twenty-first-century, research on the perceptions of the characteristics of good EFL teachers was conducted on a group of Polish adolescents by Nosidlak (2021). In her model of *the good language teacher*, sincerity and openness to acknowledge one's mistakes were accentuated. Additionally, the participants pointed to a number of desirable personality traits and their manifestations, including commitment, tolerance, self-confidence, creativity, passion, firmness, fairness, organisation skills, patience and respect. Some of the psychological competences of good language teachers, such as communicativeness, empathy, approachability, and authenticity, were also identified by Werbińska (2004), who, in her study, asked 290 teachers about their opinions on this matter.

Similar studies have been conducted in various educational contexts (cf., for example, Alzeebaree and Zebari 2021; Dinçer *et al.*; 2013, Vakili-fard and Keshavarz; 2024) and as can be inferred from their findings and the overview above, the latest research seems to confirm previous findings concerning students' expectations towards desirable skills, competences and behaviours in their teachers. However, while some of the ingredients of the student-composed recipe for *the good language teacher* remain constant over time, it is crucial to realise that this recipe is continually evolving. New competencies, personality traits, and teaching strategies are incessantly being integrated into the traditional framework.

### **2.1.1. Gen Z students and their expectations towards language teachers**

As highlighted by Gucma (2012), the world around us and the dynamics of ongoing transformations significantly impact various areas of life, including education. In a similar vein, the constant evolution of *the good language*



*teacher* seems to be driven by the changing expectations of new generations entering educational institutions.

The current educational system is dominated by Generation Z, which, in the Polish context includes individuals born between the years 1995/1997 and 2012 (cf. Dąbrowska-Prokopowska and Nowacki, 2020; Łukasiński and Nigbor-Drożdż, 2022), so its representatives can be found in educational institutions ranging from primary schools to universities. As underlined by Dąbrowska-Prokopowska and Nowacki (2020), in Poland there may be several years of flexibility in establishing the starting point of this generation, related to the delay in the adaptation of information technologies in this country. Nevertheless, the authors believe that characteristic features of Generation Z in Poland are basically aligned with trends observed in the United States and Western European countries.

As outlined by Nosidlak (2021), Generation Z constitutes the first generation that has been familiarised with technology from birth. As digital natives, representatives of Generation Z handle smartphones and tablets with ease. They attach great importance to education and self-improvement. Nonetheless, school in the traditional sense is just one of many sources of information for them. They harbour ambitious aspirations, envisioning substantial accomplishments with a global influence, but they also prioritise their personal life over work, look for quick results and are characterised by a great deal of impatience. As pointed out by sociologists (cf. Ernst & Young, 2022), representatives of this generation assign importance to social relationships, manifest a strong need for contact with peers, and exhibit openness and directness in human interactions. On the other hand, “a significant part of their lives unfolds on the Internet – they are geared towards quick and efficient information retrieval, making virtual reality a source of knowledge and a platform for sharing that knowledge” (Nosidlak, 2021: 208).

Interestingly, the latest sociological research indicates that Generation Z, despite being submerged in the virtual world, highly values authenticity in their relationships. In 2021, Ernst & Young conducted a study aimed at determining the most important values for Generation Z. The survey involved 1,509 American representatives of this generation. According to the participants’ declarations, authenticity is the value they prized most highly. An astounding 92% of respondents considered being authentic and living in harmony with oneself as extremely or very important<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> It is essential to note here that this study was conducted in the United States, and, as demonstrated by Kokkoris and Kühnen (2014), the definition of *authenticity*, and consequently its perception, is influenced by a given cultural context.

## 2.2. On the notion of *authenticity*

The first challenge faced by those interested in research on the role of authenticity in teaching is the definition of the term itself (cf. Kreber *et al.*, 2007; Smuk, 2009). This challenge stems from its simultaneous presence in both academic and colloquial discourses, which result in a multitude of both scientific and individualised interpretations of authenticity. Therefore, similarly to *wisdom*, *intelligence* or *creativity*, *authenticity* belongs to the group of concepts that are measured or assessed differently, depending on their assumed conceptualisation (Kreber, 2013). As underlined by Bachmann (1991: 689), “[w]hen we try to define ‘authenticity’, however, we notice that it is one of these words like ‘real’ (as in ‘He’s really real’) that sounds good but leaves us wondering exactly what it means”.

In their respective literature reviews, both Bialystok (2015) and Kreber *et al.* (2007) highlight various perspectives – i.e., philosophical, ethical, social, and personal – on authenticity. These perspectives further contribute to a multitude of definitions of this concept, especially when understood as a characteristic of an individual. For instance, Bialystok (2015) highlights that establishing the authenticity of inanimate objects, such as a pearl, a Van Gogh painting, or Armani perfume, is a relatively straightforward task. However, challenges emerge when attempting to grasp how this characteristic translates to humans:

To be coherent, being an authentic person would have to mean ‘being myself’ in some way while imagining that it is possible for me to not ‘be myself.’ If we can’t be inauthentic, it is pointless to trumpet the value of being authentic. While we may have vague ideas about the differences here, when we subject our experience of personal identity to philosophical scrutiny, we find no bright lines (Bialystok, 2015: 314).

When applied to humans, authenticity is often intertwined with concepts such as identity (e.g. Cottingham, 2010), sincerity (e.g. Trilling, 1972), morality (Taylor, 1991), stability/coherence (Bialystok, 2015), and integrity (Palmer, 1998). Nevertheless, these associations provoke further profound philosophical and ethical inquiries, which prompt reflection on self-definition (*What/who am I? What defines me?*), aspirations and self-growth (*Who do I aspire to become, and what does that reveal about me? What if I want to be different than I am?*), the impact of external influences on one’s self-perception (*Am I who I am by choice, or is it shaped by external expectations?*), and the maintenance of authenticity amid life changes, flaws, and societal pressures (*In the presence of flaws and negative traits, should I still*

*strive for authenticity? Should I deviate from my true self due to personal reluctance or societal pressures?*). As emphasised by Bialystok (2015), while acknowledging that it is difficult to address these doubts fully, such contemplations enable us to expand our perception of authenticity, moving beyond the predominantly positive perspective often associated with this concept.

### 2.2.1. Authenticity in teaching

Similar terminological challenges emerge while discussing authenticity within the educational context (cf. Smuk, 2009). As underlined by De Bruyckere and Kirschner (2016: 1), authenticity is widely considered a cornerstone for effective learning and education:

Authenticity is seen by many as a key for good learning and education. There is talk of authentic instruction, authentic learning, authentic problems, authentic assessment, authentic tools and authentic teachers. The problem is that while authenticity is an often-used adjective describing almost all aspects of teaching and learning, the concept itself is not very well researched.

Nevertheless, a closer examination of the available literature reveals four primary trends in the application of the adjective *authentic* to describe teachers (cf. Bialystok, 2015; Kreber *et al.*, 2007; Kreber, 2013, Smuk, 2009). Firstly, authenticity tends to be linked to being a certified teacher with the right authority to teach a specific subject. Authenticity understood in this sense is similar to the authenticity assigned to inanimate objects, as it requires teachers to possess certain tangible attributes. In the educational context, authenticity involves the expertise required to teach a specific subject, validated by an appropriate diploma or certificate. Such standardisation, also believed to be characteristic of good language teachers (cf. Section 2.1.), is supposed to ensure that the teacher will adhere to established educational standards, possess pedagogical knowledge, and demonstrate proficiency in the subject matter.

The second perspective on the topic of authenticity in education may be linked to the application of specific, expert-endorsed “authentic” teaching methods. Bialystok claims (2015, p. 4):

For several decades, authenticity has been touted as an essential ingredient of good education: contemporary educators are expected to develop authentic learning environments, authentic assessments, and authentic pedagogy, not to mention cultivate authenticity in their students (Bonnett 1978; Mar-

tel 1989; Newmann, Marks, and Gamoran 1996; Palmer 1998; Splitter 2009; Ashton 2010; Kreber 2013).

Yet, as indicated by Bialystok (2015), the application of such “authentic methods” does not automatically make the teacher in question authentic<sup>3</sup>. Moreover, as already hinted, the incessant promotion of everything deemed *authentic* raises critical questions about the practical implications and effectiveness of such a pedagogy.

Another view on a teacher’s authenticity seems reflect the common perception of an authentic person, i.e., it emphasises alignment with one’s true self. While rooted in philosophy (cf. Varga and Guignon, 2023), this perception of the term is also prevalent in popular science, non-specialist discourse, and various online publications for teachers:

Authenticity means accepting who you are and what you do well, and having the courage and self-confidence to share that in the world (Lyons, 2021).

Being your true authentic self means what you say in life aligns with what your actions (Foust, n.d.).

The word authenticity is defined as real, genuine, true, accurate and original. So, at its most basic level, being an authentic person means being yourself – a complicated task, especially if you are a teacher (Fidler and Ramos, 2023).

These definitions frequently highlight diverse positive associations typically linked with the term, also within the context of educational practices. This inclination is evident in the systematic review of qualitative research on teacher authenticity conducted by Plust, Murphy and Joseph (2020). The review identifies numerous positive characteristics attributed to authentic educators, encompassing, among others, a caring and genuine approach toward students, openness in relationships, a sincere interest in getting to know their pupils, and the expression of trust.

Lastly, the most elusive perspective posits that an authentic teacher seamlessly integrates the role into their identity, viewing teaching as an inherent part of themselves (Kreber et al., 2007). In practical terms, this implies that an authentic teacher finds true fulfilment while following

---

<sup>3</sup> In a similar vein, Smuk (2009) refers to “authentic materials”, which, within the context of foreign language pedagogy, encompass various materials in the target language used in a language classroom, but originally created for native speakers of this language.

their calling, i.e. teaching. This perspective on authenticity is frequently articulated through phrases such as “a teacher by calling” or “a born teacher”.

As we explore these perspectives, it becomes evident that the notion of *authenticity*, whether referring to the broader human experience or the specific role of a teacher, requires deeper reflection and defies a singular definition. This conclusion is also confirmed by Smuk (2009), who accentuates the fluidity and polysemy of *authenticity*, reflected likewise in the context of glottodidactic research.

### **3. Method**

#### **3.1. Research aims and questions**

As hinted above, the way individuals perceive and evaluate authenticity can differ based on their cultural and social backgrounds. This observation paves the way for exploring this concept within various cultural contexts. Thus, this research project primarily aimed to gain an understanding of how *authenticity* is interpreted by experienced language learners from Generation Z, particularly within the context of Polish higher education. In accordance with the adopted research goals, the following research questions were posed:

- (1) How do experienced language learners representing Generation Z in the Polish educational context define authenticity/being authentic?
- (2) In their opinion, how does an authentic teacher behave? How is his/her authenticity manifested in a language classroom?
- (3) How does participants' perception of teachers' authenticity align with the set of characteristics commonly attributed to good language teachers?

#### **3.2. Participants**

To ensure participation of experienced and successful language learners, as those who, most likely, either have the longest and/or the most valuable learning experiences, invitations to partake in the study were sent via email to students of English Philology at a Polish university. Out of 24 participants, 23 represented Generation Z (i.e. fitted into the group of those born between 1995 and 2010), and their answers were selected for the analysis. Precisely, the age of the participants ranged from 19 to 24 and they represented

all five years of both full-time (52%) and extramural studies (48%). Most of them were women (78%), in comparison to 17% of men and 5% declaring a different gender.

### 3.3. Procedure

The whole research procedure was conducted in June 2023. The study participants were asked to complete an anonymous questionnaire in Polish, which included both closed and open questions, resembling a written interview. Considering the complex nature of the topic, as pointed out by Kreber *et al.* (2007), in similar projects, researchers dealing with the concept of authenticity usually adopt two strategies – either they impose a single definition of authenticity on the study participants, or they allow them to interpret the term at their discretion. Naturally, both strategies have methodological implications. Given the research aims specified above, the study employed both of these strategies. Consequently, the questionnaire was divided into two parts – the first part aimed to examine how the participants defined *authenticity*, while the second provided a definition of *authenticity* for the students to refer to when answering the questions about its perception and importance. This definition was composed by the author herself in such a way that it reflects the most common understanding of the term, as presented in Section 2.2., and reads as follows:

The term “being authentic” can be defined as being true to oneself, living in accordance with one’s beliefs about what is most important in life, being the most genuine version of one’s self. On the other hand, “being an authentic teacher” is related to being such a person in a professional context, i.e., being oneself, showing one’s true self while conducting lessons, in contact with students, and with school/university staff.

By providing the participants with this description, a common understanding of the concept was ensured, which is especially important while exploring perceptions of a given phenomenon.

### 3.4. Analysis

To address the research questions specified above, a thematic content analysis of the responses provided by students to the open-ended prompts was conducted using NVivo Software. This type of analysis was selected, as it involves examining patterns within qualitative data to identify key themes (cf.

Krippendorff, 2003; Saldana, 2009). In addition, the responses to the closed questions were quantitatively summarised to establish the primary trends within the surveyed group of participants. However, it is important to note here that due to the limited number of participants, formulating statistically significant conclusions was not feasible.

#### 4. Research findings

The following section presents the key research findings, organised according to the topics covered in the questionnaire and aligning with the research questions outlined above.

The first part of the questionnaire allowed for the collection of qualitative data, offering insight into participants' general understanding of the term *authenticity* and their perception of *authentic* behaviours of the (language) teacher. When analysing the answers to the first prompt (*Describe what you understand by "being authentic"/"being an authentic person"*), it was possible to notice a tendency, which is also visible in the literature – namely, that the students provided rather general, imprecise definitions of the term:

S[tudent]2: [Being authentic involves] not pretending to be someone else, just being oneself.

S7: Behaving in a way that's natural for oneself.

S12: I think that being authentic is based on being genuine.

S16: Being natural.

The choice of such broad, abstract concepts raises further questions about the participants' understanding of the terms like "true", "genuine", "natural" or "being yourself".

Another noticeable trend that emerged during analysis indicated that the majority of respondents attributed a range of positive traits to authentic individuals, with sincerity and truthfulness being most often mentioned.

S4: [Being authentic is about] being fair to others and oneself, being someone sincere.

S5: Honesty, openness, understanding, being open to experiences, the ability to adapt to a group while still maintaining one's own 'self' (not pretending to be someone one is not; pretending quickly burns a person out).

S9: In my opinion, an authentic person is someone who is not afraid to speak the truth or hear criticism, is aware of their strengths and weaknesses, and generally has a fixed mindset.

S12: I think that being authentic is based on being true, supportive, helpful, and someone you can rely on.

S15: [Such a person] display[s] sincere reactions and sincere facial expressions, speak[s] openly about what he/she thinks.

Furthermore, authentic individuals were even described as good and/or guided by moral principles:

S7: [Being authentic is about] following your moral principles.

S23: Being true to your ideals, showing your human side.

In addition to this, some respondents believed that being authentic entails a degree of rebellion, a refusal to submit, and/or an avoidance of imitation of others. Authentic individuals were described as those who refuse to wear a 'mask' and are open in expressing their emotions.

S9: By 'being authentic,' I understand expressing oneself, one's opinions, one's passions, and not hiding behind a mask created specifically for the audience, that is society.

S13: Not pretending or conforming to the expectations of others.

S18: They [authentic people] don't put on a 'mask' or play a role to conceal their true feelings. Being authentic means that a person doesn't hide their feelings and emotions they are experiencing at a given moment.

S20: Not pretending to be someone else just to gain someone's approval.

When analysing the definitions provided by the study participants, it became evident that an individual's authenticity was often evaluated based on their behaviours, which were also the main focus of the next prompt in the questionnaire (*In your opinion, how does an authentic teacher behave?*). Thematic analysis of the gathered descriptions enabled the identification of three groups of behaviours employed in the students' assessments of teachers' authenticity, namely: (1) behaviours reflecting teachers' attitude towards students; (2) teaching strategies and/or methods that are associated with authenticity; and finally, the most general group, namely (3) behaviours perceived as authentic and linked to a specific personality trait.

The first collection of quotations suggests that authenticity of a language teacher is manifested in the way they treat and approach their students. On the one hand, authentic teachers are believed to do this with genuineness and a touch of humour.

S2: A truly authentic teacher is devoid of pretension, exhibits the ability to jest with students and to engage in conversations on diverse topics with



them; [such a teacher] reveals their genuine self, fostering an environment where they are truly known for who they are.

On the other hand, they maintain boundaries, ensuring a professional and respectful demeanour while fostering an authentic connection with students.

S20: This authentic teacher doesn't pretend that everything is always okay but, importantly, upholds healthy boundaries.

The issue of "authenticity within certain boundaries" was also raised by other study participants:

S5: Such a teacher is open and can also admit if he/she is going through a tough time or having a bad day (this is important, as it lets the group/person know that the teacher's behaviour is not acting out but rather a [result of a certain] personal experience). He/she can express herself/himself while maintaining boundaries of good taste (...).

This view appears to clash with the opinions of other participants, who unconditionally linked teachers' authenticity to sincerity and naturalness.

S14: Such teachers behave naturally in the classroom and consistently show genuine reactions toward students.

S19: [He/she] maintains a natural connection with students, doesn't pretend or manipulate, shares a part of themselves, such as hobbies or passions; behaves authentically.

S22: [He/she] does not pretend to be "tough" to gain authority over students.

Interestingly enough, some specific overall positive behaviours towards students that appear unrelated to authenticity were ascribed to authentic teachers. These included being fair and treating students equally, not making promises without the intention of keeping them, recognising students' individuality and adjusting to their needs. These manifestations of authenticity are linked to the next group of quotations, illustrating how, in the participants' opinion, authentic educators approach their job of teaching. Here the participants mentioned using humour as a teaching tool (S10: [He/she] *inserts jokes, comments related to [...] the topic [of the lesson] and his/her approach to the issue [e.g., Shakespeare is boring]*); sharing their real interests and opinions with students for teaching purposes (S20: [He/she] *talks about his interests when appropriate and provides examples from life (...). If he/she asks about recommending something or writes down a title,*

*he/she later checks and reads/watches it. [He/she] doesn't pretend to be interested in something.; S21: [He/she] is honest in how he/she conveys information. S22: [He/she] is open to conversation on various topics and can illustrate book examples with real situations.)* and teaching with passion and enthusiasm (S5: [...] *it is also evident that he is genuinely passionate about what he does; S6: If someone is a teacher by vocation, they will undoubtedly share their passion with students, and this will be a manifestation of authenticity.*). This excitement for teaching was linked with one's potential for promoting authenticity and self-confidence among students, as illustrated in the following quotation by Student 9:

S9: An authentic teacher, through their enthusiastic approach to teaching, allows their students to express themselves and in this way teaches them to be authentic as well. Such a teacher is sincere and, although can sometimes change their mind, is generally stable in their beliefs, inspiring trust. An authentic teacher understands that making mistakes is a human trait and shares this view with their students. This makes them an inspiration for students who previously believed they should always be perfect.

Moreover, authentic teachers were also described as honest about their limitations (S20: [He/she] *does not pretend to know something.*) and faithful to their didactic beliefs and philosophy (S21: [He/she] *conducts lessons according to what he/she believes is the best way.*).

Finally, the last group of quotations refers to general behaviours perceived as characteristic of authentic language teachers. Once again, acting with sincerity and honesty was the most often mentioned behaviour.

S1: Based on his/her behaviour, I can read his mood; I recognise that his emotions are genuine, and he does not pretend his reactions.

S3: [He/she] expresses his opinion without hesitation.

S12: An authentic teacher is not falsely nice.

Other descriptions also pointed to assertiveness, being polite and being able to control emotions, as well as not considering oneself above others.

Looking at all these examples of positive traits and behaviours, the distribution of answers to the closed questions exploring students' general perception of authenticity and its role in education is not surprising. In the study, 78% of the participants regarded authenticity as a positive trait, with none expressing negative associations with the term. Likewise, 74% of the students held a positive view of teachers' authenticity, while the remaining 26% indicated that their perception may vary based on specific situations. Lastly, a substantial 91% of the respondents affirmed their definite

preference for an authentic English teacher (*I would definitely want my English teacher to be authentic*), with the remaining 9% indicating a probable inclination (*I would most likely want my English teacher to be authentic*).

## 5. Discussion and concluding remarks

The conclusions stemming from the above literature review and the qualitative analysis of the collected data have been divided in accordance with the research questions. Each question will be discussed in turn.

(1) How do experienced language learners representing Generation Z in the Polish educational context define authenticity/being authentic?

Generation Z language learners tend to employ abstract and vague terms while describing authenticity, prompting a need for further clarification and raising additional questions. This aligns with the philosophical nature of the term, as also evidenced in academic literature (cf. Kreber *et al.*, 2007; Bialystok 2015; Smuk, 2009). In the study, *authenticity* was defined through complimentary statements, and a range of unequivocally positive traits and behaviours was attributed to authentic individuals – a tendency also reflected in the commonly distributed discourse (cf. Section 2.2.1.). These individuals were believed to be characterised by their genuine and sincere self-expression, embodying commendable qualities such as truthfulness, supportiveness, and helpfulness. The association of authenticity with fairness, honesty, openness and adaptability further illustrates the positive attributes linked to this concept. Authentic individuals were perceived as guided by moral principles, rejecting conformity, and expressing emotions openly. Notably, authenticity was portrayed as a construct devoid of negative associations.

Overall, authenticity was conceptualised as a multifaceted construct encompassing, on the one hand, individual sincerity and adherence to ethical principles on the other. This positive, one-sided framing illustrates a rather simplified way of perceiving authenticity, ignoring the fact that authentic behaviours may, at times, involve the manifestation of both positive and negative traits, reflecting the inherent complexity of human nature.

(2) In their opinion, how does an authentic language teacher behave? How is his/her authenticity manifested in a language classroom?

The positive view of *authenticity* was also visible in the participants' perception of authentic behaviours in teaching, aligning with the findings observed by Plust, Murphy and Joseph (2020). These behaviours could be assigned to three distinct categories: attitudes towards students, implemented teaching strategies and behaviours linked to specific personality traits. In terms of their personal characteristics, authentic language teachers

were described as sincere, truthful, and guided by moral principles. They were reported to have a good sense of humour, as well as to be open and genuine in their interactions with students. These traits were believed not only to be manifested in the way in which such teachers treat and approach their students, but also in didactic choices and teaching styles. Authentic language teachers, in the participants' opinion, use humour as a teaching tool, share personal interests and opinions for teaching purposes and teach with passion and enthusiasm, fostering a positive learning environment and promoting authenticity among their learners.

(3) How does participants' perception of teachers' authenticity align with the set of characteristics commonly attributed to good language teachers?

Both qualitative and quantitative data suggests that the participants overwhelmingly recognise authenticity as a positive trait, both in general (being a good person) and specifically in the context of language teaching (being a good, effective teacher). The definitions and descriptions provided by the participants clearly show that they link authenticity to a number of traits assigned to good language teachers (cf. Table 1). Moreover, as indicated in Table 1, students from Generation Z continue to attribute value to qualities recognised as desirable for language teachers in studies dating back to the 1980s, 1990s, and the early 2000s. This suggests a sustained and enduring appreciation for some of the components of the traditionally established model of a good language teacher.

**Table 1. The link between traits of a good (language) teacher and the participants' perceptions of authenticity in teaching – selected examples**

The good (foreign language) teacher – characteristics identified in research	Perception of Authentic Teachers' Behaviours – quotes by the study participants
Being a passionate enthusiast of their job (Allen, 1980).	S5: (...) it is also evident that what he/she does genuinely excites him. S9: An authentic teacher, through their enthusiastic approach to teaching, allows their students to express themselves and in this way teaching them to be authentic as well.
Having continuous desire for self-improvement (Allen, 1980).	S13: [He/she] is open to development and reflection.
Manifesting ability to create a pleasant atmosphere during classes (Brown and McIntyre, 1993).	S5: It is definitely easier to communicate with an authentic teacher; the hierarchical boundary somewhat blurs, there is less fear in approaching such a teacher, communication is smoother, and the working atmosphere is more pleasant in this respect.

Table 1 – cont.

<b>The good (foreign language) teacher – characteristics identified in research</b>	<b>Perception of Authentic Teachers' Behaviours – quotes by the study participants</b>
Presenting lessons in an interesting and motivating manner (Brown and McIntyre, 1993).	S6: <i>An authentic teacher ,infects' students with their passion. This is the most motivating type of a teacher.</i>
Developing a personal and mature relationship with students (Brown and McIntyre, 1993).	S9: <i>A teacher who is authentic does not separate themselves from students by demanding unconditional respect and manners. An authentic teacher, through their demeanour, automatically gains students' respect, is confident, and knows that standing behind the desk, they look at individuals, not a mass.</i>
Having appropriate personality traits/psychological competencies towards students (communicativeness, empathy, approachability) (Nosidlak, 2021; Werbińska, 2004).	S13: <i>An authentic English teacher is characterised by authenticity, empathy, an individual approach to students, effective communication, as well as passion and commitment to teaching.</i>
Setting rational demands (Brown and McIntyre, 1993).	S5: <i>[He/she] can convey knowledge in an accessible way, without unnecessary complications, while maintaining realistic expectations.</i>
Manifesting a flexible approach to students, understanding the student's situation, and the ability to empathise with it (Thompson, 2007).	S16: <i>[He/she] understands that students are not robots and treats them like people.</i>
Being sincere and open to acknowledge one's mistakes (Nosidlak, 2021)	S9: <i>An authentic teacher, through their enthusiastic approach to teaching, allows their students to express themselves and in this way teaches them to be authentic as well. Such a teacher is sincere and, although can sometimes change their mind, is generally stable in their beliefs, inspiring trust. An authentic teacher understands that making mistakes is a human trait and shares this view with their students. This makes them an inspiration for students who previously believed they should always be perfect.</i>

To sum up, the author of this paper believes that the research findings presented above not only broaden our comprehension of how learners perceive *authenticity* in teaching but also allow for a better understanding of their expectations towards the behaviours and traits of good language teachers. These findings may be valuable for educational practitioners seeking to understand and promote authenticity in their teaching

practices. Further research could explore the impact of perceived teacher authenticity on student engagement, learning outcomes, and overall classroom dynamics.

It has to be acknowledged that the research project is not free from certain limitations. First, it was conducted in a specific setting which limits the generalisability of findings to other cultural or educational contexts. Secondly, the study included only 23 participants, and while thematic content analysis provides qualitative insights, the small sample size limits the statistical robustness of the findings. Additionally, thematic content analysis involves subjectivity in identifying patterns and themes which impacts the reliability and replicability of the analysis. Acknowledging these limitations, researchers and practitioners should interpret the findings cautiously when applying the results to other contexts, or when designing future studies.

## Bibliography

- Allen, H. B. (1980), *What it means to be a professional in TESOL* [Lecture], TEXTESOL conference, April 1980.
- Alzeebaree, Y. and Zebari, I.A.H. (2021), *What makes an effective EFL teacher: high school students' perceptions*. "The Asian ESP Journal", pp. 169–183.
- Bachman, L.F. and Palmer, A.S. (2010), *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, L. (2015), *Should teachers be authentic?*. "Ethics and Education", n. 10(3), pp. 313–326.
- Brown, H.D. and Lee, H. (2015), *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Boston, MA: Pearson Education ESL.
- Brown, S.A. and McIntyre, D. (1993), *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Chickering, A.W. (2004), *Encouraging authenticity and spirituality in higher education*. "Journal of College and Character", n. 5(1). Online: [https://web.archive.org/web/20110616102857id\\_/http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1373&context=jcc](https://web.archive.org/web/20110616102857id_/http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1373&context=jcc) [DW 14.02.2023].
- Comegys, J. (2001), *Teacher authenticity: be you, not them*. "Teach Better". Online: <https://teachbetter.com/blog/teacher-authenticity-be-you-not-them/> [DW 14.02.2023].
- Cottingham, J. (2010), *Integrity and fragmentation*. "Journal of Applied Philosophy", n. 27(1), pp. 2–14.
- Cranton, P. (2001), *Becoming an authentic teacher in higher education*. Malabar, Florida: Krieger.
- Dąbrowska-Prokopowska, E. and Nowacki, G. (2020), *Młodzi, gniewni i zagubieni, czyli o aktywności politycznej pokolenia Z we współczesnej Polsce*. "Kwartalnik Trzeci Sektor", n. 51-52 (3–4), pp. 64–79.

- De Bruyckere, P. and Kirschner, P.A. (2016), *Authentic teachers: Student criteria perceiving authenticity of teachers*. "Cogent Education", n. 3(1), p. 1247609.
- Dinçer, A. et al. (2013), *Common characteristics of an effective English language teacher*. "International Journal of Educational Researchers", n. 4(3), pp. 1–8.
- Ernst & Young. (2022), *Is Gen Z the spark we need to see the light?*. "EY. Building a better working world." Online: [https://www.ey.com/en\\_us/consulting/is-gen-z-the-spark-we-need-to-see-the-light-report](https://www.ey.com/en_us/consulting/is-gen-z-the-spark-we-need-to-see-the-light-report) [DW 14.02.2023].
- Fidler, S. D. And Ramos, G. E. (2023), *What is an authentic teacher and how can you become one?*. "Times Higher Education". Online: <https://www.timeshighereducation.com/campus/what-authentic-teacher-and-how-can-you-become-one> [DW 14.02.2023].
- Foust, J. (n.d.), *What it means to be your authentic self?*. "The Center for Growth". Online: <https://www.thecenterforgrowth.com/tips/what-it-means-to-be-your-authentic-self> [DW 14.02.2023].
- Gucma, M. (2012), *Sukcesy i niepowodzenia pedagogiczne nauczycieli języka angielskiego w szkołach gimnazjalnych w świetle teorii Paulo Freire*. Szczecin: Lulu.
- Kaczegowic, C. (2023), *How being yourself can transform your classroom*. "Medium". Online: <https://medium.com/the-life-of-a-mexican-high-school-teacher/how-being-yourself-can-transform-your-classroom-760fa2d84605> [DW 14.02.2023].
- Kokkoris, M.D. and Kühnen, U. (2014), *Express the real you*. "Journal of Cross-Cultural Psychology", n. 45(8), pp. 1221–1228.
- Kreber, C. (2013), *Authenticity in and through teaching in higher education: The transformative potential of the scholarship of teaching*. New York: Routledge.
- Kreber, C. et al. (2007), *What do you mean by "Authentic"? A comparative review of the literature on conceptions of authenticity in teaching*. "Adult Education Quarterly", n. 58(1), pp. 22–43.
- Krippendorff, K. (2003), *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Larsen-Freeman, D. (1986), *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Leban, K. (2003), *The professional profile of language educators*, (in): Dupuis, V. et al. (eds.), *Facing the future. Language educators across Europe*. Council of Europe Publishing, pp. 69–99.
- Lyons, M. (2021), *Being your authentic self is easier said than done but worth it*. "BetterUp". Online: <https://www.betterup.com/blog/authentic-self> [DW 14.02.2023].
- Łukasiński, W. and Nigbor-Drożdż, A. (2022), *Postrzeganie determinant rozwoju startupu przez przedstawicieli pokolenia Z w Polsce*. „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, n. 71(3), pp. 142–155.
- McDonough, J. and Shaw, C. (1993), *Materials and methods in ELT: a teacher's guide*. London: Blackwell Publishing.
- Nosidlak, K. (2021), *Uczniowie klas ósmych i ich wizja dobrego nauczyciela języka obcego (DNJO) – ujęcie retrospektywne*, (in): Rokita-Jaśkow, J. and Nosidlak,



- K. (eds.), *Nauczanie dzieci języków obcych – globalne wyzwania, lokalne rozwiązania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, pp. 205–221.
- Palmer, Parker. (1998), *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Plust, U., Murphy, D., and Joseph, S. (2020), *A systematic review and metasynthesis of qualitative research into teacher's authenticity*. "Cambridge Journal of Education", n. 51(3), pp. 301–325.
- Rogers, R. J. (2018), *What is an "authentic" teacher?*. "Decrypt. Define. Delineate". Online: <https://richardjamesrogers.com/2018/03/18/what-is-an-authentic-teacher/> [DW 14.02.2023].
- Rudduck, J., Chaplain, R. and Wallace, G. (1995), *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers.
- Saldana, J. (2009), *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage Publications.
- Smuk, M. (2009), *Autentyczność w glottodydaktyce w perspektywie badawczej*. „Neofilolog”, n. 33, pp. 123–132.
- Taylor, Ch. (1991), *The ethics of authenticity*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Thompson, S. (2007), *How is a 'good teacher' defined in a communicative, learner-centered EFL classroom?*. Online: <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/thompsondiss.pdf> [DW 14.02.2023].
- Trilling, L. (1972), *Sincerity and authenticity*. Harvard University Press.
- Vakilifard, A., Keshavarz Afshar, A. (2024), *Crafting a comprehensive model of language teachers' attributes: insights from non-Iranian Persian learners on essential knowledge, competencies, and traits*. "Language and Linguistics", 19(37), pp. 55–84.
- Varga, S. and Guignon, Ch. (2023) 'Authenticity', *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Online: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/authenticity/> [DW 14.02.2023].
- Werbińska, D. (2004), *Skuteczny nauczyciel języka angielskiego – wnioski z badań*. „Języki Obce w Szkole”, n. 1/2004, pp. 78–80.

Received: 30.11.2023

Revised: 29.05.2024



**Joanna Pitura**

University of the National Education  
Commission, Krakow  
<https://orcid.org/0000-0003-1659-1995>  
[joanna.pitura@up.krakow.pl](mailto:joanna.pitura@up.krakow.pl)

**Anna Turula**

University of the National  
Education Commission, Krakow  
<https://orcid.org/0000-0003-3086-8591>  
[anna.turula@up.krakow.pl](mailto:anna.turula@up.krakow.pl)

**Sabina Nowak**

University of the National Education  
Commission, Krakow  
<https://orcid.org/0000-0001-9761-8365>  
[sabina.nowak@up.krakow.pl](mailto:sabina.nowak@up.krakow.pl)

**Joanna Jakubik**

University of the National  
Education Commission, Krakow  
<https://orcid.org/0000-0003-1482-4353>  
[joanna.jakubik2@up.krakow.pl](mailto:joanna.jakubik2@up.krakow.pl)

**Yuliya Asotska-Wierzba**

University of the National  
Education Commission, Krakow  
<https://orcid.org/0000-0002-6045-7091>  
[yuliya.asotska-wierzba@up.krakow.pl](mailto:yuliya.asotska-wierzba@up.krakow.pl)

***Mapping the landscape of serious digital language  
learning games: Towards a Serious-Digital  
Game-based Language Learning (S-DGBLL)  
teacher competence framework***

Serious games have been gaining increasing attention in the field of digital game-based language learning (DGBLL). However, to incorporate serious games into foreign/second language (L2) classrooms, teachers must be prepared with requisite knowledge and skills. To this end, following PRISMA guidelines, this study conducted a systematic review of research on serious digital language learning games with two aims. The main objective of this study was to map out the issues pertaining to serious digital language learning games that are



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

currently being addressed in empirical studies in the DGBLL area. The secondary objective was to leverage the findings to inform the development of a research-based framework of expertise for L2 teachers intending to incorporate serious digital game-based language learning (S-DGBLL) in their classrooms. Fifty articles published until April 2023 were analysed in terms of research methodologies, pedagogical characteristics, game design, and outcomes. The findings have implications for the proposal of an S-DGBLL teacher competence framework.

**Keywords:** serious games, digital game-based language learning, systematic literature review

**Słowa kluczowe:** poważne gry, cyfrowa nauka języka w oparciu o gry, systematyczny przegląd literatury

## 1. Introduction

Peterson and Jabbari (2023) emphasize two needs they describe as pressing in the field of computer assisted language learning: rigorous evaluative work and expanding areas such as digital game-based language learning (DGBLL). This is particularly important because, as noted by Blume (2020), the popularity of DGBLL in foreign/second (L2) language education should and could be more widespread. However, a timely question is what L2 teachers should know and understand about DGBLL to improve their teaching. Accordingly, the present paper is an attempt to meet the needs delineated above, with special regard to contributing to the development of language teachers' competences in DGBLL by focusing on serious digital language learning games through the "review work" postulated.

With the rapidly growing body of literature describing the development and application of serious games in the process of both formal and informal L2 learning, the need for regular and rigorous reviewing of research is unquestioned. This need is satisfied by the number of researchers—systematic reviews are becoming a popular scientific genre. The evaluative work their authors embark upon varies in its rationale, aims and specificity. Some aspects of the DGBLL research, like methodologies and outcomes, attract more attention while others, the broadly understood pedagogy of game-based language education, remain more neglected. Besides this, there are differences and a certain lack of balance in the rationale with which systematic reviews are undertaken. All systematic reviews aim to define the status quo of DGBLL as such, or a chosen aspect of it. A much smaller number of these evaluative works translate the findings into models, strategies and recommendations. What is notably lacking in this landscape are well-defined teacher competences necessary for effective game-based language

teaching. This gap presents a barrier to the adoption of serious games in L2 education.

Accordingly, following PRISMA guidelines (Page et al., 2021), this study sets out to conduct a systematic review of research on serious digital language learning games with two aims. The main objective is to map out the issues pertaining to serious digital game-based language learning (S-DGBLL) that are currently addressed in empirical studies in the DGBLL area. The secondary objective is to leverage the findings to inform the development of a research-based preliminary framework of S-DGDLL expertise for L2 teachers.

## **2. Literature review**

### **2.1. Serious Digital Game-Based Language Learning – theoretical considerations**

Game-Based Learning (GBL) is “the union of educational learning theories, course curricula, and digital gameplay with the goal of enhancing the learning experience” and the concept of GBL is “fun learning through doing/playing and specifically designed, structured game learning materials which can stimulate the development of thinking skills and self-learning” (Dahalan et al., 2023: 6). To provide theoretical justification for the application of this approach in the area of L2 learning and teaching, Reinhardt (2019) outlines four key perspectives. First, a structural-behaviorist viewpoint acknowledges that L2 learning can occur through translating and understanding game language, being exposed to language, receiving positive and negative reinforcement in the form of rewards and penalties, etc. A psycho-cognitive approach recognises that L2 learning can take place via opportunities for language production, immersion in game content made possible by in-game narratives, activities, and discourses, as well as by observing language generated by other players, among others. A socially informed viewpoint posits that L2 learning can happen through learners’ participation in social practices such as learning how to play, acting out roles as a player or character in a game, interacting with game discourses, and negotiating meaning with other players. Lastly, an ecological viewpoint holds that L2 language usage and learning are complex, systemic, non-linear, and emergent. The idea of affordance is offered within this perspective, denoting “a potential for action made available when an actor and ecological design align” in a game (ibid.).

The concept of “serious games” has been defined in various ways. Zyda (2005: 26) defines them as “a mental contest, played with a computer in accordance with specific rules, that uses entertainment to further government

or corporate training, education, health, public policy, and strategic communication objectives.” While Michael and Chen (2005) acknowledge the entertainment aspect, they emphasise that education is their primary goal. Serious games can also serve as a means of advertising, political campaigning, or social justice awareness raising (Reinhardt, 2019). They have been applied in various sectors, taking the form of educational games, simulation games, news games, roleplaying games (RPGs), pervasive games, etc. (Maugard, 2019).

Serious games need to be distinguished from other instructional approaches that incorporate games in the field of L2 learning and teaching. Reinhardt (2019: 8–11) offers a helpful framework for understanding the difference. Specifically, his framework encompasses three categories: game-based, game-enhanced, and game-informed L2 learning and teaching. Game-based L2 learning and teaching utilizes educational games specifically designed for language learning purposes. Commercial, off-the-shelf games designed for entertainment rather than L2 education are used in game-enhanced L2 learning and instruction. Lastly, game-informed L2 learning and teaching involves incorporating game elements such as levels, leaderboards, and badges to gamify tasks, lessons, or curricula. Therefore, game-based L2 learning and teaching is a manifestation of Game-Based Learning (GBL), with the focus on serious games designed for L2 learning.

The idea of using games in education is not new. What has changed over the years is the adaptation of the concept and practice in various areas—such as language education, hence GBLL (Game-Based Language Learning), as well as the use of ICT to enhance the experience, resulting in DGBLL (Digital Game-Based Language Learning). Both sub-areas of GBL have enjoyed considerable interest expressed in numerous publications (Peterson, Jabbari, 2023). As for the research foci (Peterson et al., 2020), studies to-date predominantly focus on the vocabulary learning potential of such games (cf. Chen, Hsu, 2020; Lai, Chen, 2023) as well as affective factors related to them (see also Reinders, Wattana, 2015). Other—and recommendable—foci or research highlights (cf. Peterson, Jabbari, 2023: 5–9) include: the role of theory, or studies drawing on developments in SLA research; advancing research through developments in the methodology of the studies undertaken in the area; evaluation of empirical studies through review and analysis; replication studies; investigating the role of the educator; ways games are integrated into curricula, as well as game creation and gaming in informal contexts. Embedded in this context is the focus of this review paper: serious digital game-based language learning (S-DGBLL).

## 2.2. Systematic reviews in the field of DGBLL

DGBLL has been subject to several systematic reviews, carried out regularly since the onset of the practice and the use of (and research into) serious digital games in the language classroom. This paper looks into eight such papers (Acquah, Katz, 2020; Almaki et al., 2023; Borona et al., 2018; Dhimolea et al., 2022; Hung et al., 2018; Naul, Liu, 2020; Weng, Chiu, 2023; Zhai, Wibowo, 2023).

The systematic reviews vary in how they can be situated in the DGBLL context. Two of the reviews—Hung et al. (2018) and Acquah and Katz (2020)—are what can be called *hard-DGBLL* reviews, concentrating on articles which define digital game-based language learning as their context. Several other reviews can be labelled *soft-DGBLL*. Some of them have a broader focus, on DGBL, with the inclusion of DGBLL, but not a main emphasis on it. This is the case of the review by Almaki et al. (2023), who reviewed 24 research outcomes published in the years 2016–2021 pertaining to the effectiveness of game-based learning in primary and secondary schools in all subjects, including languages, but not specifically focussing on this area. Other *soft* reviews include ones in which there is an insight into firstly, a selected aspect of DGBLL, or where DGBLL itself is offered a marginal focus. Naul and Liu's (2020) paper is an example of the former. It concentrates on narrative in serious games, in the evaluation of 44 papers to-date. Good examples of the latter are the review by Borona et al. (2018), where the main focus is 3D MultiUser Virtual Environments with educational language learning games, such as RPG, as one of the many aspects of the 3DMUVE papers they analyse; and the review by Dhimolea et al. (2022), in which the positive effect of Virtual Reality (VR) games on learners' pronunciation is just one of the many threads in a review of High-Immersion VR for Language Learning. The paper by Weng and Chiu (2023) is a very similar case. Finally, the DGBLL focus may also be indirect, as in the review by Zhai and Wibowo (2023) which concentrates solely on AI dialogue systems.

The aims of these studies are mostly cognitive in nature, i.e. the need to define the status quo. As a result, the authors (Acquah, Katz, 2020; Almaki et al., 2023; Borona et al., 2018; Dhimolea et al., 2022; Hung et al., 2018; Naul, Liu, 2020; Zhai, Wibowo, 2023) review studies in defined research periods from the perspective of discovering how game-based learning affects education, in terms of learning outcomes, as well as affective, social and behavioural factors which influence learning, to develop a better understanding of GBL as a method. Some studies go beyond “a need to understand,” towards suggesting practical applications of the knowledge gained from the review, such as proposing a conceptual model for understanding how learners' motivation and computational-thinking skills can benefit from games

with a view to improving game implementation (Almaki et al., 2023); identifying a comprehensive set of evaluation dimensions (Zhai, Wibowo, 2023); or recommending game design strategies (Naul, Liu, 2020).

Typical foci of the reviews include the research methodologies of the evaluated studies, the languages taught, and the broadly understood learning outcomes (the majority of the studies). Other selected foci are: game features (Naul, Liu, 2020); game contexts, including learning environment and pedagogy (Acquah, Katz, 2020; Weng, Chiu, 2023; Zhai, Wibowo, 2023); limitations of the studies, and recommendations they make (Almaki et al., 2023; Zhai, Wibowo, 2023); and learner characteristics (Borona et al., 2018). What is important for the present paper, is that all the reviews investigate game genres /types. However, divisions into game-based and game-enhanced, with separation of serious games from commercial off-the-shelf (COTS) games are not systematically present. For example, one of the two *hard-DGBLL* reviews mentions studies dealing with “commercial off-the-shelf (COTS), freely available, and researcher-developed or custom-built games, on the basis of their availability to users [and also] ... mixed or varied games used to code any studies that adopted more than one type of digital game” (Hung et al., 2018: 93).

Finally, the reviews are rather uniform as regards their methodologies and procedures. Most studies rely on the PRISMA statement (Acquah, Katz, 2020; Almaki et al., 2023; Dhimolea et al., 2022; Weng, Chiu, 2023; Zhai, Wibowo, 2023). Others (Borona et al., 2018; Hung et al., 2018; Naul, Liu, 2020) cite previously published work, that they treat as the source for standards of research. All the studies follow stages of identification of the sample, screening; eligibility decisions; selection and the process is carried out based on pre-established protocols (including keywords and inclusion/exclusion criteria). The research is performed by multiple researchers, and may include inter-rater validation.

The systematic reviews performed to-date give informative insights into the status quo of game-based learning research, with particular focus on research methodologies and learning outcomes. However, as their aim was to stake out territory, they seem to neglect points that are of interest to teacher training for DGBLL. The most interesting of the foci to date seem to be closer insights into the broadly understood pedagogies and game design strategies presented in the DGBLL studies. There are studies that investigate these aspects, but they usually concentrate on very particular aspects of GBL, such as AI, or narratives in games. The present study aims to fill these gaps by concentrating solely on studies of the design or use of serious digital language learning games. More specifically, the main objective is to map out issues pertaining to S-DGBLL that are currently addressed in empirical studies in the DGBLL area. The secondary objective is to leverage the

findings to inform the development of a preliminary, research-based framework of S-DGBLL expertise for L2 teachers. The following research questions guided the present investigation:

1. What methodologies have been employed to study serious digital language learning games?
2. What are the pedagogical characteristics of serious digital language learning games?
3. What are the design characteristics of serious digital language learning games?
4. What are the key outcomes of studies of serious digital language learning games?

### **3. Method**

The present study adopted systematic review methodology and was guided by the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) statement (Page et al., 2021). The research activities included the following phases: (1) defining eligibility criteria, (2) obtaining the relevant papers, (3) screening and selecting the papers in accordance with the eligibility criteria, and (4) extracting and analysing data in order to answer the research questions.

To be included in the review, papers needed to be published in English as full-text articles, or, if they had been cited at least once, dissertations. In addition, it was necessary for papers to focus on foreign and/or second language learning and teaching; to report on the design, or use of a digital serious language game; and to provide empirical data. All papers published up until the date of the review were included.

Papers were not considered eligible when they were not written in English, when they concentrated on first or heritage languages, and when they were published as literature reviews, commentaries, theoretical studies, conceptual papers, editorials, opinion articles, uncited dissertations, or conference abstracts. Papers were excluded when they did not deal with serious games for foreign or second language learning and teaching, i.e. when they reported on gamification research, analogue game design and/or implementation, commercial games not designed for language learning purposes, or serious games not designed for language learning purposes.

The research team conducted the search in April 2023. To obtain the relevant papers, Google Scholar, Science Direct, Springer Link, Taylor & Francis, Scopus, Directory of Open Access Journals, ACM Digital Library, IEE-Explore, and Web of Science were browsed. Papers were also searched



for by examining journal websites and reference lists of relevant publications, and by using the “Cited by” function in Google Scholar (cf. Dhimolea et al., 2022). We carried out the search by using three sets of keywords and Boolean operators. Specifically, the first set contained the keywords that referred to serious language games, the second set involved the keywords concerning language learning and teaching, and the final set included the keyword referring to the digital version of the game. In each search run, the keywords were used in various combinations, including (“educational game” OR “serious game” OR “simulation game” OR “newsgame” OR “roleplaying game” OR “RPG” OR “pervasive game”) AND (“language learning” OR “language teaching”) AND (“digital”). The publications identified at this phase were pasted in an online document. The initial article search produced a total of  $n = 163$  papers (records).

Each paper (record) was screened separately by two researchers. The reviewers worked independently while screening an assigned pool of records, eliminating those that did not meet the eligibility requirements. In case of disagreement, pairs of reviewers met to make the final decision concerning paper in/exclusion. Whenever needed, the third researcher was asked to help reach a consensus. Upon completion of this phase,  $n = 50$  eligible studies published prior to April 2023 were selected for analysis.

To obtain data for analysis, an online data collection form was used in the present study. The form contained authors’ names, years of publication, methodology (research design, sample, data collection), pedagogical characteristics (language, targeted language learning area, learning theory, pedagogical approach), game design characteristics (genre of the designed game, game design framework/principles, game elements, technology), and outcomes (language learning gains, non-language learning gains, emotional outcomes, behavioural outcomes, other). Each investigator was involved in data extraction from an assigned set of included papers. Next, four investigators reviewed, completed, and analysed the dataset, each considering one research question. The results of the analysis are presented in the form of frequencies and identified themes. The reviewed papers and full results are presented in the Appendices, available at <https://rb.gov/mdkzf3>.

## **4. Results and Discussion**

### **4.1. Methodologies employed in the included studies**

Various research designs were adopted and reported in the papers reviewed (Appendix 2). The most common methodological orientation was an ex-



perimental research design ( $n = 15$ ), followed by a quasi-experimental design ( $n = 6$ ). Much less frequent were studies adopting a research and development design (R&D) ( $n = 3$ ), mixed methods design ( $n = 3$ ), pre-experimental ( $n = 2$ ) or case study designs ( $n = 2$ ). Individual studies reported the use of design and development research, research and development design in combination with experimental design, a one group pre-test post-test research design, or user and field study designs. In the case of fourteen papers, the research design was not explicitly or clearly stated by the authors. These findings reflect those of Borona et al. (2018) and Almaki et al. (2023) who identified the quantitative approach as the dominant methodological choice for studies of 3D multi-user virtual environments in computer-assisted language learning and simulation games in K-12 education, respectively. However, it is important to note that the outcome in the present study differs from the findings of Acquah and Katz (2020) and Hung et al. (2018), who observed that the majority of research in DGBLL mainly favoured a mixed methods approach and did not report the use of R&D designs.

Considering the type of participant, as presented in Appendix 3, the bulk of the studies of serious digital language games reviewed involved learners in higher education ( $n = 18$ ) and primary school ( $n = 15$ ). Fewer studies were conducted among learners in secondary school ( $n = 2$ ) or kindergarten ( $n = 1$ ), and one study had participants aged 7–65 years old. Additionally, there were studies that included different types of participants, such as preschool and primary school learners, primary and secondary school learners. This is in line with the findings of Hung et al. (2018), but it differs from the results of Acquah and Katz (2020), who focused exclusively on participants of 6–18 years..

As presented in Appendix 4, the research reported in the reviewed papers included participants from several countries. Studies involving participants from Asia were most common ( $n = 28$ ) and included seven papers reporting participants from Indonesia, with the same number from Taiwan, three studies from Iran, and two studies from China, Japan, Malaysia, and Turkey respectively. Single studies including participants from Hong Kong, Jordan and South Korea were also found in the review process. Studies with participants from Europe were far less frequent ( $n = 7$ ), three of which had participants from the Netherlands, two from Greece and two from Spain. Concerning the participants from North America, three studies in the present review included participants from the USA. In one study participants came from South America, Brazil, and in one they came from Africa, Egypt. In addition, one of the reviewed papers involved participants from many countries. However, in nine papers, the authors did not (clearly) provide information about the country their participants came from. The observation concerning the

domination of studies conducted within an Asian context is in accord with Acquah and Katz's (2020) finding, which showed a substantial input from researchers conducting game-based language learning projects in East Asia and the Middle East.

Regarding the size of the samples in the reviewed studies, the number of participants ranged from 1 to 9 participants ( $n = 3$ ), 10–49 ( $n = 19$ ), 50–99 ( $n = 12$ ), 100–999 ( $n = 12$ ), and there were two studies including over 1000 participants. In the case of two papers, information about the sample size was unclear, or not provided (Appendix 5). Given the adopted research inquiry strategies described above, this diversity was not unexpected. Compared with previously reported results in simulation game studies in K-12 education (Almaki et al., 2023) and 3D multi-user virtual environments in computer-assisted language learning (Borona et al., 2018), the outcome of this study shows a greater diversity and larger sample sizes in the area of serious digital language games.

As presented in Appendix 6, the analysed studies gathered research data using various methods, in different combinations. The use of two types of data collection methods was most common ( $n = 18$ ), followed by one type of data collection method ( $n = 15$ ) and three types of data collection methods ( $n = 11$ ). There were also papers that made use of four types of data collection methods ( $n = 5$ ). In one study, the data collection method was not explicitly mentioned. Similar to the reviews conducted by Borona et al. (2018) and Almaki et al. (2023), this study also identified an array of data collection tools, including pre- and post-tests, questionnaires, surveys, observations, logs, journals, and more. However, what sets this study apart is its exploration of tool triangulation in serious digital language game studies, providing more insight into the reliability of the results of the papers reviewed.

## **4.2. Pedagogical characteristics of serious digital language learning games**

Concerning the frequency of languages designed or used for such games, English is the most common language, appearing in forty-two studies. Spanish ( $n = 3$ ) came next with two occurrences, followed by Chinese ( $n = 2$ ), Japanese ( $n = 2$ ), German ( $n = 2$ ), French ( $n = 2$ ), as well as Arabic and Italian, each  $n = 1$ . The numbers do not add up the total of 50, as several studies investigated more than one language. The choice of the target language does not differ from the choice reported in previous DGBLL review studies (Acquah, Katz, 2020; Dhimolea et al., 2022; Hung et al., 2018).

As to the language learning areas targeted in the games reported in papers reviewed, as shown in Appendix 7, the largest number of papers concentrated on vocabulary ( $n = 29$ ), among which one study focused on vocabulary assessment (not teaching) and four papers implied vocabulary as a targeted area in the game. There are ten papers addressing the area of reading (including two papers implying this area and one assessing it), six papers addressed the area of speaking, and six papers investigated writing (again, one paper implied this area and one assessed it). In addition, five papers explored pronunciation (including two that implied this area) and five, listening. Finally, two papers addressed grammar, and one paper focused on spelling. Some research explicitly elucidated the scope of vocabulary and grammar targeted in the serious games. Among the few studies, Tlili et al. (2021) provided the names of animals, Khatoony (2019) of sports, animals, fruits, jobs and colours, while Alexandre et al. (2023) indicated grammar areas (pronouns, prepositions, determiners) as well as various categories of vocabulary (objects, clothing, professions and occupations, animals, food, family, colours, geometric shapes, human body). As in the above-mentioned systematic reviews, a variety of language learning areas were found to be addressed, including vocabulary, speaking, listening, reading, pronunciation, grammar, writing (Dhimolea et al., 2022; Hung et al., 2018; Weng, Chiu, 2023; Zhai, Wibowo, 2023), as well as spelling, phonological awareness, orthographic processing (Acquah, Katz, 2020), or cultural learning (Borona et al., 2018). However, our results differ from those by Almaki et al. (2023), who included serious games applied for teaching subjects such as mathematics, social science, or technology in their systematic review.

As presented in Appendix 8, an array of theoretical foundations was employed within the examined papers, despite the fact that many of the articles ( $n = 19$ ) lacked explicit reference to any learning theories. Among the various theoretical perspectives, constructivism ( $n = 4$ ) and cognitivism ( $n = 3$ ) emerged as the most frequently mentioned frameworks. Social Cognitive Theory ( $n = 4$ ), situated/contextual learning ( $n = 2$ ), and the ARCS model ( $n = 5$ ) also gained attention in the reviewed papers. Other frameworks were also used in individual studies. Overall, the theoretical foundations highlighted the significance of incorporating social interactions, real-world contexts, input and motivational factors in using serious games for language learning. This aspect was not explored in earlier DGBLL review studies. Our findings illustrate that the theoretical foundations seem strongly underdeveloped in the reviewed papers and neglected in other systematic reviews (Borona, 2018; Dhimolea et al., 2022; Naul, Liu, 2020; Weng, Chiu, 2023; Zhai, Wibowo, 2023). However, the present results are consistent with those obtained by Krath et al. (2021) in a systematic meta-review of theoretical foundations

in game-based learning research, who found that self-determination theory, flow theory, experiential learning theory, and constructivist learning theory were most common.

Various pedagogical approaches were employed in the selected papers (Appendix 9). Game-based learning (GBL) was the most frequently employed approach, with ten papers directly referring to GBL, seventeen to DGBL, and a few to video, mobile, AR, VR or AI game-based learning. Technology assisted language learning (TALL) was also a popular approach with nine papers on MALL and three papers on CALL. Other pedagogical approaches such as Content and Language Integrated Learning (CLIL), inquiry-based learning, online learning, autonomous learning, or other instructional strategies were also represented in the papers reviewed. The results highlight the wide range of pedagogical approaches adopted in the context of serious games for language learning, demonstrating the diverse strategies employed to enhance language acquisition through game-based instruction. Again, this is a novel outcome, not addressed in earlier DGBLL review studies.

### **4.3. Design characteristics of serious digital language learning games**

Appendix 10 presents the explicitly stated genres of the games in the papers reviewed. Some papers ( $n = 5$ ) which mention a specific genre declare it to be a role-playing game (RPG). Other explicitly stated genres are adventure games ( $n = 3$ ), virtual games ( $n = 3$ ) and visual novels ( $n = 3$ ); murder-mystery and simulation games are each mentioned in two articles. Storytelling, action, survival, strategy, scenario and detective games are examples of the genres appearing in individual papers. In two articles, general information can be found describing the genre of the game used as a video game and a computer game, but no details are provided. Many of the games ( $n = 24$ ) are not categorised with reference to a specific genre. Importantly, a number of games presented in the papers emerge as gamified tasks: from their description it can be learnt that they are digital versions of lexical activities used in coursebooks, such as wordsearch (Butler et al., 2014; Goumas et al., 2020), hangman (Logothetis et al., 2021), or jigsaw (Hwang et al., 2016; Sandberg et al., 2011). These results echo those obtained in Acquah and Katz's study, who found educational and mini-games, role-play, adventure, simulation and strategy game genres implemented in the studies, and in the Borona et al. (2018) study, which discusses the activities qualified by the researchers as "educational games" which are not games. However, the present study did not identify some of the genres found by Hung et al. (2018), such as music games, or alternate reality games.

There are a few mentions of frameworks or principles in the papers which directly relate to the design of the presented games. In the article by Hu et al. (2022) there is a game design framework, called an “AR educational game design framework” (p. 4). Mulder et al. (2021) report applying the Elo system for chess rating to provide each participant with a good amount of challenge. There are papers that allude to design principles or frameworks, such as Goumas et al. (2020) who discuss the design of their game; yet, in doing so, it appears that the researchers present the research procedures in their study but do not provide the specific design principles that guided the design of the game. Similarly, Lee (2022) mentions the ADDIE model; however, it seems that the model is used to describe an AR-based study, without specifically addressing game design principles.

Appendix 11 overviews game elements mentioned in the papers. As can be seen, the game element which was used most often in the research is story/narrative ( $n = 23$ ). Levels ( $n = 15$ ) and points/scores ( $n = 12$ ) were also popular in creating serious language games. Social interactions and rewards are discussed in eight and seven papers respectively, while avatars ( $n = 6$ ), teammates ( $n = 5$ ) and leaderboards ( $n = 2$ ) were less popular and used in fewer studies than other game elements. In contrast with the Acquah and Katz’s (2020) study, in the papers reviewed there is no mention of ‘competition’ as an important game element, which may be a result of inconsistency in the perception of what should be and should not be considered good game elements. It is important to note that the total number of mentions is higher than the number of the articles reviewed as some of the papers report applying more than one game element. Appendix 12 displays the number of game elements used in the games. As can be seen, many papers ( $n = 12$ ) either did not mention any game elements, or used only one ( $n = 12$ ). Ten studies mentioned two game elements in their papers, while eight mentioned using three. Four elements were used in three studies, while five elements were implemented in five games reported on in the reviewed papers. It is worth noting that, although some papers do not explicitly mention game elements, they still describe them, e.g. when it is stated what the player needs to do to complete one level, or gain a reward/point, similarly to the ones discussed in Acquah and Katz’s (2020) study. What is more, in the analysed publications, the terms “challenges,” “missions,” and “quests” are used interchangeably (Faizal, 2016; Ghani et al., 2019; Tlili et al., 2021). This is also the case for the terms “multiple players” and “teammates” (Butler et al., 2014), as well as “characters” and “avatars” (Lee, 2022). However, the studies which mention “leaderboards” state that they are visible to the students, teachers and researchers, but do not provide information about whether the students can see each other’s results. These

are also novel findings, not reported earlier in previous DGBLL reviews, revealing current practices in the serious digital language games design, which are, apparently, not guided by game design frameworks or principles.

The papers reviewed report various uses of technology, classed here as hardware and software uses (Appendix 13). There are nine mentions of different pieces of hardware employed in the research. Most often used are computers ( $n = 3$ ) and tablets ( $n = 2$ ), whereas mobile phones, headphones, VR devices and other pieces of equipment are mentioned in one paper each. The software used to develop or adapt the games is named fifty times in various articles. The Unity game-development platform is mentioned in seven papers, and mobile applications/systems, as well as augmented reality, are reported in six articles each. Five papers state that some software was used, but do not specify which exactly. The use of the Android system is reported in four papers, while the categories of online games as well as virtual reality (VR) are named in three papers each, without specific systems mentioned. Artificial intelligence (AI), an online/offline game platform and Java (programming language) are each mentioned in two papers. Ren'Py (a visual novel engine), mixed reality (MR), web server, QR codes, Google Earth, Windows 7, adaptive digital learning environment, game software, open-data kit system and Adobe Systems are reported in one paper each. There are also eight papers in which it is not stated what technology was employed in the research. Similarly to previous reviews (Acquah, Katz, 2020; Hung et al., 2018), this study also found that computers and mobile devices were used for game delivery. Yet, unlike Hung et al. (2018), this review did not identify the use of video consoles, suggesting that existing serious digital language games have not yet been made available as digital video games, similar in quality to commercial video games designed for entertainment purposes, indicating a gap in the research and practice. With regard to the findings concerning software employed, these results augment our understanding of design practices in the field by providing insight into software choices made by serious digital language game designers.

#### **4.4. Outcomes in serious digital language learning game studies**

Five key outcome categories in serious digital language game studies were identified: language learning gains, non-language learning gains, as well as emotional, cognitive, and behavioural outcomes, broken down into positive and negative aspects.

In the category of language learning gains, nine domains were identified (Appendix 14). Many papers addressed the issue of vocabulary

(n = 21). Researchers also reported gains in skills of reading (n = 6), speaking (n = 5), writing (n = 4), pronunciation (n = 4), listening (n = 2), grammar (n = 1), and spelling (n = 1). Additionally, one article reported gains in the area of Chinese language arts. The current review corroborates findings of previous systematic reviews. Specifically, vocabulary gains are more frequently reported than other language areas, aligning with findings from research on digital DGBLL by Hung et al. (2018), VR games by Dhimolea et al. (2022), AI applications by Zhai and Wibowo (2023), and 3D multi-user virtual environments by Borona et al. (2018).

Non-language learning gains was the second category identified (Appendix 15). Most papers addressed the issue of collaboration / cooperation / teamwork / social interaction (n = 8). Additionally, two papers analysed signs of imagination / new ideas / creativity (n = 2). Self-reflection, confidence, relevance and geographical knowledge were each analysed by a different author. Among the fifty articles reviewed, only a few addressed non-language outcomes like collaboration and social interaction in online learning environments, with terms such as collaboration, cooperation, and teamwork often used interchangeably. Collaboration was the only outcome found, consistent with findings from Borona et al. (2018), Acquah and Katz (2020), and Hung et al. (2018), while other competencies they reported, such as critical thinking, creative thinking, and problem-solving were not observed in the current review. Content learning results were similar to those of Hung et al. (2018), who noted learner improvements in mathematics and culture, and Borona et al. (2018), who found increased cultural awareness.

The third category concerned emotional outcomes (Appendix 16), broken down into positive and negative affective factors. Most authors analysed positive affective factors, such as motivation (n = 17), interest (n = 10), fun (n = 7), engagement (n = 3), enjoyment (n = 4), satisfaction (n = 2), eagerness (n = 1) and enthusiasm (n = 1). Negative factors, such as anxiety (n = 2), frustration (n = 1) or nervousness (n = 1) were rarely analysed. The findings from the current review align with those of Almaki et al. (2023), who found evidence supporting gains in engagement and motivation in K12 learners through simulation games, and Zhai and Wibowo (2023), who reported enhanced learner engagement via AI integration. However, comparisons with previous DGBLL research are challenging due to varying categorizations of affective outcomes. Acquah and Katz (2020) grouped results into broad affective/psychological states, while Hung et al. (2018) identified specific affective outcomes such as positive attitudes and motivation. The present study not only confirms previously identified emotional outcomes such as positive attitudes, motivation, and engagement but also distinguishes a broader and more precise range of emotional states, separating them from cognitive outcomes.



Within the category of positive cognitive outcomes (Appendix 17), we identified learning strategies ( $n = 3$ ), challenge ( $n = 4$ ), attention / concentration ( $n = 4$ ), reading strategies ( $n = 2$ ), academic resilience ( $n = 1$ ), and self-efficacy ( $n = 1$ ). The current review acknowledges self-efficacy as a cognitive outcome, also reported in prior DGBLL reviews by Acquah and Katz (2020) and Hung et al. (2018). However, it uncovers a broader spectrum of cognitive outcomes within serious digital language learning games, while noting an absence of negative cognitive outcomes.

Behavioral outcomes within digital serious language learning games appear to be scant (Appendix 18). Only one paper ( $n = 1$ ) identified by this review dealt with active participation. Lee's (2022) study, using an engagement questionnaire, suggests that the medium (print vs. AR technology) does not significantly impact students' behavioral engagement, provided that the teaching is designed following game-based and problem-based learning principles. This finding aligns with Acquah and Katz (2020) and Hung et al. (2018), who related participatory behaviours to various factors such as time on task and learner interactions. Nevertheless, the current review highlights a gap in the literature concerning the exploration of behavioural outcomes in this field.

## 5. General discussion and concluding remarks

Following PRISMA guidelines, this study conducted a systematic review of research on serious digital language learning games with two aims. First, this study aimed to map out the issues pertaining to S-DGBLL that are currently being addressed in empirical studies in the DGBLL area. The second aim was to use the findings to inform the development of a research-based framework of S-DGBLL expertise for L2 teachers. Fifty articles were reviewed, examining research methodologies, pedagogical characteristics, design, and outcomes in serious digital language learning games. The results show that the studies reviewed were predominantly conducted in the Asian context, mainly among students in higher education and primary school learners, on samples ranging from very small—up to five participants—to those with over 1,000 study participants. Serious digital language learning game studies tend to adopt either experimental (including quasi-experimental and pre-experimental) designs or designs associated with R&D, and employ up to four data collection methods. Next, the analysis revealed that a great majority of the papers targeted the English language and many concentrated on the design of games to support the development of vocabulary. Twenty-five learning theories and forty-three pedagogical approaches were identified in the papers re-



viewed. Further, the study showed the number and types of game elements incorporated, hardware and software used. It found a relative lack of game design principles or frameworks employed to inform the game design process. Lastly, four types of outcomes were found, i.e. language and non-language gains, as well as emotional, cognitive, and behavioural outcomes.

Contrary to our expectations, the systematic review did not provide a strong basis for identifying the competences required for language teachers aiming to utilise S-DGBLL in their classrooms. Instead, the review revealed four areas of expertise that appear to be essential for language teachers intending to integrate this approach for educational purposes. These include: (1) pedagogical competences, (2) game-design competences, (3) technology-related competences, and (4) research competences. The first component, pedagogical competences, form an essential part of the teacher S-DGBLL professional repertoire. This consists of knowledge of language learning theories (e.g., constructivism, cognitivism, dual-coding theory, interactionist theory), teaching methods (e.g., content and language integrated learning, data-driven learning, active learning, collaborative learning) and techniques (e.g., role-play, storytelling, simulation)—which can pave the way for serious digital language learning game design. The second area, game design competences, pertain to game design skills to be deployed in planning, designing and implementing games in L2 instructional contexts. The next component, technology competences, concern various game-related CALL competences which enable planning the whole process from the ICT perspective, including specific technological solutions such as VR, Augmented Reality (AR), and AI. Lastly, research competences include the skills associated with research design (e.g., quasi/pre/experimental, case study, R&D), data collection and analysis, which allow teachers to evaluate the games they design or choose for their learners, including the effect of games on (intended) learning outcomes. As such, our work advances the study on teacher roles in game-based learning (Molin, 2017) by focusing on the integration of serious games in L2 learning and identifying areas of L2 teacher expertise.

Before concluding, it is essential to acknowledge two main limitations in this study. First, when extracting and analysing data each researcher worked independently with a view to responding to a specific research question. Without an additional reviewer to check the extracted data, the results might be biased. In addition, this systematic review concentrated exclusively on English-language publications. This means that there might exist additional papers written in other languages that could have been overlooked.

Despite the limitations, this study enriches the literature in the field of serious digital games for language learning in two ways. First, it captures different aspects of S-DGBLL, providing an up-to-date overview of existing

issues addressed in the field. Furthermore, this research advances the literature by identifying possible L2 teacher competences in the area of digital serious language learning game design and implementation. Even though the present study offers a preliminary framework, it makes emerging areas of expertise explicit, helping define strategies for teacher training.

Several avenues for future research can be offered. Firstly, there is a need to elaborate on the framework of teacher competence. This is why a further review—this time of publications specifically devoted to S-DGBLL pedagogies and game design—is needed. In addition to this, researchers are also encouraged to investigate game design principles and frameworks in the development of serious digital language learning games. Finally, emerging technologies, such as virtual reality, augmented reality, and artificial intelligence constitute a potential area for exploration for researchers interested in S-DGBLL.

The results of the study carry implications for practice within the area of L2 education. The increase in the number of the studies implies that there is a demand for serious digital games for language learning. Thus, teachers could use such games or create their own. What is more, as most of the games were used to teach English, teachers of other languages can analyse the strong and weak features of existing serious games and adapt them to the teaching other languages. Another suggestion for teachers is to analyse the section describing the outcomes as all of these could be important in course-planning. Beyond this, teachers can develop and apply the competences identified (i.e., pedagogical, game design, technology, and research) into their teaching practice to provide more effective and engaging L2 instruction. Lastly, these competences can serve as a basis for the development of L2 teacher training programmes. With the framework provided, teacher educators can be better equipped to prepare teachers for the use of S-DGBLL.

## Bibliography

- Acquah E.O., Katz H.T. (2020), *Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review*. "Computers & Education", No 143, 103667. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103667
- Alexandre I.M., Lopes P.F., Borges C. (2023), *Roadmap for the Development of EnLang4All: A Video Game for Learning English*. "Multimodal Technologies and Interaction", No 7(2), p. 17.
- Almaki S.H. et al. (2023), *A systematic review of the use of simulation games in K-12 education*. "Interactive Learning Environments", No 5, pp. 1–25.

- Blume C. (2020), *Games people (don't) play: An analysis of pre-service EFL teachers' behaviors and beliefs regarding digital game-based language learning*. "Computer Assisted Language Learning", No 33, pp. 109–132.
- Borona S., Tambouris E., Tarabanis K. (2018), *The use of 3D multi-user virtual environments in computer assisted second language learning: a systematic literature review*. "International Journal of Learning Technology", No 13, pp. 249–274.
- Butler Y.G., Someya Y., Fukuhara E. (2014), *Online games for young learners' foreign language learning*. "ELT Journal", No 68, pp. 265–275.
- Chen H.-J.H., Hsu H.-L. (2020), *The impact of a serious game on vocabulary and content learning*. "Computer Assisted Language Learning", No 33, pp. 811–832.
- Dahalan F., Alias N., Shaharom M.S.N. (2023), *Gamification and game based learning for vocational education and training: A systematic literature review*. "Education and Information Technologies", No 29, pp. 1279–1317.
- Dhimolea T.K., Kaplan-Rakowski R., Lin L. (2022), *A systematic review of research on high-immersion virtual reality for language learning*, "TechTrends", No 66, pp. 810–824.
- Faizal M.A. (2016), *The effects of conversation-gambits visual-novel game on students' English achievement and motivation*, (in:) 2016 International Electronics Symposium (IES), Denpasar, Indonesia, pp. 481-486.
- Ghani M.T.A. et al. (2019), *E-Mufradat: a digital game application for learning Arabic vocabulary among non-native Arabic speakers*. "International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development", No 8, pp. 58–69.
- Goumas, S. et al. (2020), *Wordsearch, an Educational Game in Language Learning*. "Journal of Engineering Science & Technology Review", No 13, pp. 50-56.
- Hu L. et al. (2022), *The Practice and Application of AR Games to Assist Children's English Pronunciation Teaching*. "Occupational Therapy International", No 2022, 3966740.
- Hung H.-T. et al. (2018), *A scoping review of research on digital game-based language learning*. "Computers & Education", No 126, pp. 89–104.
- Hwang W.-Y. et al. (2016), *Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts*. "Computer Assisted Language Learning", No 29, pp. 639–657.
- Krath J., Schürmann L., von Korfflesch H.F.O. (2021), *Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning*, "Computers in Human Behavior", No 125, 106963. doi: 10.1016/j.chb.2021.106963
- Lai K.-W.K., Chen H.-J.H. (2023), *A comparative study on the effects of a VR and PC visual novel game on vocabulary learning*. "Computer Assisted Language Learning", No 36, pp. 312-345.
- Lee J. (2022), *Problem-based gaming via an augmented reality mobile game and a printed game in foreign language education*. "Education and Information Technologies", No 27(1), pp. 743–771.
- Logothetis I. et al. (2021), *Transforming classic learning games with the use of AR: The Case of the Word Hangman Game*, (in:) International Conference on Human-Computer Interaction. Cham: Springer, pp. 47–64.

- Maugard N. (2019), *Fundamentals of Serious Games*, (in:) Akhgar B. (ed.) *Serious Games for Enhancing Law Enforcement Agencies*. Security Informatics and Law Enforcement. Cham: Springer, pp. 15–41.
- Mulder E. et al. (2021), *Serious game-based word-to-text integration intervention effects in English as a second language*. “Contemporary Educational Psychology”, No 65, 101972. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101972>
- Naul E., Liu M. (2020), *Why story matters: A review of narrative in serious games*. “Journal of Educational Computing Research”, No 58, pp. 687–707.
- Page M.J. et al. (2021), *PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews*. “BMJ”, No 372, n71.
- Peterson M., Jabbari N. (2023), *Digital games in language learning: Case studies and applications*. Oxon, New York: Routledge.
- Peterson M. et al. (2020), *A review of research on the application of digital games in foreign language education*, (in:) Kruk M., Peterson M. (eds.), *New technological applications for foreign and second language learning and teaching*. Hershey, PA: IGI Global, pp. 69–92.
- Reinders H., Wattana S. (2015), *Affect and willingness to communicate in digital game-based learning*. “ReCALL”, No 27, pp. 38–57.
- Reinhardt J. (2019), *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning: Theory, Research, and Practice*. Cham: Springer.
- Sandberg J., Maris M., De Geus K. (2011), *Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders*. “Computers & Education”, No 57, pp. 1334–1347.
- Tlili A. et al. (2021), *A smart collaborative educational game with learning analytics to support English vocabulary teaching*. “International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence”, No 6, pp. 215–224.
- Weng X., Chiu T.K. (2023), *Instructional design and learning outcomes of intelligent computer assisted language learning: Systematic review in the field*. “Computers & Education: Artificial Intelligence”, No 4, 100117. doi: 10.1016/j.caeai.2022.100117
- Zhai C., Wibowo S. (2023), *A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students’ interactional competence in the university*. “Computers & Education: Artificial Intelligence”, No 4, 100134. doi: 10.1016/j.caeai.2023.100134

Received: 19.11.2023

Revised: 16.04.2024

**Tomasz Róg**

Akademia Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile

<https://orcid.org/0000-0002-9220-3870>

[trog@ans.pila.pl](mailto:trog@ans.pila.pl)

## ***Teaching L2 pragmatics: The effects of different types of task implementation vs a PPP framework***

The present study investigates the effect of different types of task implementation on teaching L2 interactional sequences. 81 EFL learners were randomly assigned to one of three experimental groups. In the first experimental group (T1-EG,  $n = 27$ ), implicit instruction appeared during the pre-task phase, while the post-task phase included an explicit focus on forms. The second group (T2-EG,  $n = 32$ ) received implicit instruction in the target structures and a reactive focus on form during task performance. The third group (PPP-EG,  $n = 27$ ) followed a presentation – practice – production (PPP) lesson framework. Groups' pragmatic production was measured using written discourse completion tasks. Results showed that in the current study, all three groups reported gains, yet the implicit-explicit condition (T1-EG) appeared to be more beneficial for teaching the interactional sequences than the implicit-only (T2-EG) or the PPP (PPP-EG) framework.

**Key words:** tasks, task-based language teaching, task-supported language teaching, L2 pragmatics, interactional sequences

**Słowa kluczowe:** zadania, podejście zadaniowe, podejście wsparte zadaniami, nauczanie pragmatyki, sekwencje interakcyjne



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. Introduction

The past four decades have witnessed a growing research interest in L2 pragmatics instruction. Alongside teaching other language subsystems (i.e., vocabulary, grammar, and pronunciation), pragmatics has become an important research area for language pedagogy (Barón, Celaya, Watkins, 2023; Cutting, Fordyce, 2021; Halenko, Wang, 2022; Nguyen, Le, 2019; O’Keeffe, Clancy, Adolphs, 2020; Roever, 2022; Taguchi, Roever, 2017). At the same time, task-based language teaching (TBLT) has also received growing research attention, primarily with the publication of Ellis’ (2003), Nunan’s (2004), and Willis’ (1996) guides for teachers. Although pragmatics and TBLT share joint research and pedagogical interests, the two areas have rarely been explored together. Yet there are increasing efforts to bring the two domains together and explore the possibility of employing TBLT for teaching and assessing interlanguage pragmatics (e.g., Márquez, Barón, 2021; Taguchi, Kim, 2018).

The present study explores the efficacy of different types of task implementation and the more traditional “presentation – practice – production” (PPP) framework in developing EFL learners’ ability to produce interactional sequences of making recommendations, reaching a decision through negotiation, and defending a decision. Type 1 task implementation (T1-EG) involves a combination of implicit and explicit approaches (the pre-task stage includes an implicit instruction on the target interactional sequences and consciousness-raising activities, the while-task stage includes task performance, and the post-task stage includes explicit language-focused activities, task repetition, and a reactive focus on form). Type 2 (T2-EG) includes implicit teaching with a reactive focus on form and no explicit attention to language (the pre-task stage consists of implicit instruction, the while-task phase includes reactive corrective feedback during task performance, and the post-task stage involves opportunities for task repetition with the provision of more feedback). PPP is essentially based on the traditional structural approach that uses tasks to practice target structures in the production stage of the lesson (Ellis, 2018). The results of the study reported below may inform further research in the field of second language pragmatics and the recommendations may be used by teachers of additional (second or foreign) languages.

## 2. Literature review

### 2.1. Tasks in L2 education

Task-based teaching grows out of communicative language teaching, in particular, its strong version that emphasizes the use of communicative tasks as both teaching material, a source of L2 knowledge, and the driving force of L2 acquisition. It sits within a cognitive-interactionist view of language learning (Long, Ahmadian, 2022), and as such, it recognizes that the optimal way to learn a language is through using it. Unlike behaviourism or strongly innate approaches, TBLT favours neither form nor meaning. It accommodates attention to both through a synergy of focus on accuracy and complexity (rich exposure to input, negotiation of meaning, and corrective feedback), as well as on fluency (ample opportunities to use the language).

A distinction to which particular importance is attached in TBLT theory is between focus on forms and focus on form. The former denotes traditional teaching of discrete linguistic items. The latter denotes drawing “learners’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication” (Long, 1991: 45–46). Pre-emptive focus on form involves creating tasks that might potentially draw learners’ attention to specific forms, such as grammar or vocabulary. Reactive focus on form, one of the techniques used in the present study, occurs spontaneously during the lesson, directing attention to form as needed (see Kamiya, 2018 for an in-depth discussion). In this sense, focus on forms is an example of explicit instruction in that it *draws* attention to language form, whereas focus on form can be both explicit and implicit when it *attracts* attention to language forms (De Graaff, Housen, 2009; also see: Pawlak, 2006: 17–29 or Wach, 2019: 127–139 for discussions of the capacious notion of form-focused instruction).

### 2.2. L2 pragmatics instruction

Pragmatics is concerned with language use in a social context and with the assumptions that speakers and hearers share (Cutting, Fordyce, 2021). Pragmatic competence is an individual’s ability to convey and interpret meanings in different interpersonal interactions or, as Fasold (1990: 119) puts it in a classic definition, it is related to “the use of context to make inferences about meaning.” As a research area, pragmatics investigates why people talk differently in different social situations, e.g., during a religious ceremony, at a disco, or during a job interview. The social and socio-cultural dimensions of



interactions add to the difficulty of knowing what and how to say. For successful communication, L2 learners need not only to have a good repertoire of lexico-grammatical items and the ability to pronounce them intelligibly, but they should also possess knowledge of which of these items fulfil which functions in given social situations.

There is ample evidence showing that pragmatics is teachable and that appropriate instruction can enhance pragmatic competence in the learners. Kasper and Rose (2002) argue that pragmatic instruction is necessary for L2 classrooms since pragmatics is not salient enough to be easily noticed by learners, even with massive exposure to the target language. The fact that most learners in foreign language contexts do not have a lot of possibilities to engage with L2 outside classrooms adds to the difficulty of understanding the context for pragmatic acquisition. Several researchers (e.g., Jeon, Kaya, 2006; Plonsky, Zhuang, 2019; Ren, Li, Lü, 2022) pointed out that because of the implicit nature of pragmatics, the best instruction for the teaching of L2 pragmatics should also be implicit. The relationship between the form, the meaning, and the context can guide learners to understand which forms are not only accurate, but also appropriate. However, explicit instruction has been found to be more effective than implicit instruction in teaching pragmatics (Plonsky, Zhuang, 2019; Ren et al., 2022). Since even L1 children are often taught overt pragmatic rules, and because L2 classrooms often lack naturalistic contexts, explicit teaching of pragmatics seems to be the norm (if it is taught at all) (see: Loewen, 2020).

Several studies focused on the effect of focus on form vs focus on forms on L2 pragmatics development. These studies have yielded varied results. Some found no significant impact of either type of instruction, while others identified benefits of both. For instance, Pearson (2001) reported no significant difference between the two methods in acquiring Spanish speech acts, whereas Fukuya and Martinez-Flor (2008) discovered improvements in pragmatically appropriate suggestions from both instruction types. Ulbegi (2009) noted that while both methods aided in learning polite English refusals, focus on form was more effective. Takimoto (2012) observed positive impact of both types of instruction on English request downgraders. Nguyen et al. (2012) found that both instruction types were beneficial for developing and maintaining pragmatic performance, with an advantage found for focus on forms. The same advantage was identified by Rafieyan (2016, 2017) for the teaching of formulaic sequences.

On the whole, research suggests that explicit instruction of L2 pragmatics, involving metapragmatic explanations and explicit corrective feedback, is more beneficial than implicit instruction alone, or mere exposure to L2 input. Since the opportunities for naturalistic communicative contexts



in L2 classrooms are somewhat limited, and the social roles that L2 learners can take on are similarly quite restricted, teachers should strive to create various communicative conditions and use various teaching materials to enhance learners' pragmatic skills.

Teaching L2 pragmatics through tasks has recently become a new area of interest (Taguchi, Kim, 2018). Both TBLT and L2 pragmatics focus on allowing learners to perform meaning-based real-life tasks within various socio-cultural contexts. They have both been influenced by communicative language teaching and its idea of using functional language in social interactions. Many of the instructional features of both TBLT and pragmatics focus on the performance of meaningful tasks simulating the real-life needs of the learners.

Prior interest in the use of tasks has been centered on the development of grammar or vocabulary (Lambert, Robinson, 2014; Levkina, Gilabert, 2014), or focused primarily on task sequencing (Malicka et al., 2017), and investigated the effects of task complexity, pre-task planning, and task repetition (Ellis et al., 2020). Although TBLT and L2 pragmatics are recently becoming central areas of investigation in SLA research (Barón, Ortega, 2018; Gilabert, Barón, 2018; González-Lloret, 2022; González-Lloret, Ortega, 2018), the two domains have rarely been brought together. Thus, the study discussed in the present paper examines how teaching L2 pragmatics can be expanded through the use of tasks. It examines whether and which type of task implementation is conducive to teaching pragmatics and how it compares with the PPP framework.

### 3. Current study

The focus of instruction in the study reported below are three interactional sequences: recommending, reaching a decision, and defending a decision. Since they may be carried out differently across cultures, the ability to use them appropriately is an important part of L2 pragmatic competence (Nguyen, Le, 2019). While the first of those is a speech act (Austin, 1962; Searle, 1969), the other two may be seen as broader negotiation processes that involve several speech acts (e.g., suggesting, assessing, or stating). For the sake of clarity, the umbrella term of "interactional sequences" is used throughout the paper.

The present study concerns teaching pragmatics in the context of a foreign language classroom. More specifically, it seeks to compare the two ways of implementing tasks with the more traditional PPP lesson format. The research question addressed in the study can therefore be phrased as follows:

RQ: What is the effect of the three types of instruction on teaching L2 interactional sequences?

### 3.1. Participants

The participants in the study were 81 Polish secondary/high school learners of English as a foreign language in a town in the north of Poland. They were chosen for the study following convenience sampling, i.e., based on their common level of proficiency and because they were all taught by the present author. They were all aged 17 at the time of the study. All participants had already had at least six years of compulsory English instruction in their primary school. Their secondary school offered five hours of English per week, and the study took place while the learners were in the third grade. This means that their teacher (the teacher-researcher) had taught them for over two years, having conducted around 250 classes of 45 minutes each. Their EFL course had followed an eclectic framework before the study took place, based on the *Pioneer* coursebook (Mitchell, Malkogianni, 2016). The participants' level of proficiency at the time of the study can be described as B2+/upper-intermediate (using the CEFR scale) or Advanced Mid (using the ACTFL rating).

### 3.2. Instrument

Written discourse completion tasks (WDCTs) were chosen as research instruments in the present study. Their main advantage lies in the fact that they allow for easy collection of more data than recordings of learners' performance. They are interactive in nature, in that learners have to respond to a situation presented in the task, but they give learners more time to reflect on what they wish to produce than in spoken interaction. The WDCTs used in the present study consist of 15 items. Each interactional sequence targeted in the instruction (i.e., making a recommendation, reaching an agreement through negotiation, and defending a decision) was elicited through five different situations.

The WDCTs were created for the purpose of this study and validated using pilot testing on a comparable group of learners. Following this, necessary adjustments were introduced (this was mainly rewording scenarios which were unclear or misinterpreted). As the researcher was also the participants' teacher, the 15 items were adjusted to learners' developmental levels and their past learning experiences (following Mackey, Gass,

2022). Intra-rater reliability was ensured by scoring each WDCT twice at an interval of two weeks, to ensure that the results were consistent. The reliability yielded was 93.3%.

WDCTs typically consist of a written scenario to which a respondent has to respond, such as in the following example:

*You have been sharing a dormitory room with your friend for over two years. You have an unexpected expense to make. You decide to ask your roommate to lend you money. What do you say?*

*Your response: .....*

The WDCTs in the present study were created in the second person (“You are a learner who...”) to create more investment for the learners by making the WDCTs sound more personal. Each WDCT investigated one interactional sequence with varying social contexts and differentials of power (i.e. whether the respondent interacts with someone in a more or less powerful position), imposition (i.e. the amount of problem the scenario creates for the hearer), and distance (i.e. the degree of closeness between the hearer and the speaker). Each of the three interactional sequences was measured through five situations. The WDCTs were distributed on paper and two minutes per item were allowed in accordance with Roever’s (2022) calculations.

A maximum of three points was awarded for a correct response to each scenario. One point was awarded for using a sequence relevant to the task. The WDCTs were analysed in terms of whether the effect of a given utterance on the hearer might bring the intended effect (i.e., recommend, reach a decision, or defend one’s view). In other words, the first point was awarded when an utterance “got things done”.

Following Brown and Levinson’s (1987) criteria which speakers take into account when making a speech act, a second point was awarded for ensuring the interactional sequence is adequate in terms of power differential, imposition, and/or distance. Here, the rating depended on whether a given learner recognised the need to adjust their speech to (1) the position of the hearer (i.e. observed the differences in the status between the speaker and the hearer), (2) the amount of trouble for the hearer (i.e. recognised how much can be asked of the hearer), (3) and the degree of acquaintanceship (i.e. took into account the degree of commonality which might influence the level of politeness).

The WDCTs were designed to include exchanges with different hearers, such as teachers, friends, parents, classmates, bosses, or officials. A point was therefore awarded to a learner for using the appropriate register in these different contexts.

A third point was awarded for linguistic accuracy. Since most of the L2 targets were formulaic expressions or expressions which could have

been easily “unpacked” to include variation, this point was given for adhering to linguistic norms.

To illustrate how the points were awarded in practice, in the scenario “You want to convince your local council to build more bicycle lanes. How do you start?” if a learner responded, “Please, build more paths for the bicycles,” two points were awarded (for adequate interactional sequence and linguistic accuracy, but no point was given for keeping adequate distance to the interlocutor, as the scenario requires a higher degree of formality).

Due to the nature of the task, some WDCTs could possibly be realised by several interactional sequences. For example: “You want to start a discussion with your classmates about the destination for a class trip. You know people have different expectations. What do you say?” might elicit not only a sequence of reaching a decision through negotiation, but also a suggestion, a refusal, or an agreement. Again, it needs to be stressed that achieving a particular goal in the L2, rather than strictly adhering to a particular interactional sequence, was of importance to the current study.

### 3.3. Procedure

In the study, 81 homogenous upper-intermediate EFL learners were randomly assigned to three experimental groups (T1-EG,  $n = 27$ , T2-EG,  $n = 27$ , and PPP-EG,  $n = 27$ ). Care was taken to ensure an even number of participants. The participants received a series of 4 lessons focused on three interactional sequences. The lessons were primarily meaning-focused. In all three groups (T1-EG, T2-EG, and PPP-EG), each of the first three lessons targeted one interactional sequence, while the fourth lesson aimed to consolidate the three sequences through productive practice activities.

The T1-EG followed a TBLT-like task cycle, in which each interactional sequence was first implicitly modelled through receptive tasks of listening and/or reading. A given interactional sequence was presented as a listening or reading text with supporting comprehension questions. This took about 15 minutes of the 45-minute lesson. Then the learners’ attention was drawn (for about 5 minutes) to the target items, through consciousness-raising activities of input enhancement and receptive practice. Input enhancement involved typological alterations to the text to enhance the saliency of target structures, whereas receptive practice involved question-and-answer sessions in which learners were exposed to the target structures in the teacher’s questions. In the while-task phase, learners worked in pairs, or groups of three, and performed a focused task that elicited the use of the target item. This stage took no longer than 10 minutes to complete. The

groups were formed either by the teacher, or the learners themselves. No language-focused feedback from the teacher was given at this point, so that the learners were oriented towards expressing meaning. The teacher circulated among the groups, listened to their performance, and joined in some of the conversations as naturally as possible. This was done solely to encourage meaning-based output. Once the task had been performed, learners were given explicit language-focused activities that allowed further practice of the target interactional sequence. At the end of the cycle, the learners were given the opportunity for task repetition with different interlocutors. The post-task stage took about 15 minutes to complete.

T2-EG followed a cycle in which no form-focused instruction was provided before task performance. The pre-task phase required the learners to listen to, or read texts with the targeted interactional sequence, and answer comprehension questions, similarly to the first activity in the T1-EG (about 15 minutes). The main task phase (10 minutes) involved task performance, during which the learners received reactive corrective feedback (i.e., focus on form) from the teacher. This included recasts, prompts, comprehension checks, and explicit metalinguistic comments. The post-task phase allowed for two task repetitions with different interlocutors (about 20 minutes spent on the task).

PPP-EG followed their regular coursebook lessons. In the initial phases of the lesson, an interactional sequence was presented to the learners through explicit metapragmatic instruction. The learners were informed about the different ways of expressing a given sequence (e.g., “We have selected this option because...” or “The reason for choosing this is that...”). This part of the lesson took between 5 and 10 minutes. The learners then performed various language-focused exercises (e.g., gap-fill, paraphrasing, multiple choice) to practice the target interactional sequence (about 20 minutes of practice). In the last stage, the learners performed the same tasks as T1-EG and T2-EG in the while-task phase of the lesson. The teacher provided focus on form. Such procedure ensured that:

- T1-EG and T2-EG had the same amount of exposure to the models of the three interactional sequences as measured by time on task (about 10 minutes)
- T1-EG performed each task twice (about 20 minutes spent on task performance, but no focus on form in the while-task stage)
- T2-EG performed each task three times (about 30 minutes of task performance, but no explicit instruction)
- PPP-EG performed the task once (about 10 minutes spent on the task) but received explicit instruction and completed more language-focused activities before task performance

- focus on form provided in all three groups had followed either implicit or explicit procedures.

The necessary data were collected three times: before the intervention (pre-test), within two days after the fourth lesson (post-test), and three weeks later (a delayed post-test). The WDCTs used in the study were put in a different order each time to avoid the power of practice effect (Mackey, Gass, 2022).

### 3.4. Statistical analysis

The distribution of the accrued data was verified using the Shapiro-Wilk test of normality. This test indicated that the data were not normally distributed ( $p < .001$ ), meaning that the use of non-parametric methods was necessary for the analysis of the differences both within and between groups. The Kruskal-Wallis test was chosen for the assessment of differences between groups, since it can compare the central tendencies of more than two groups, without the need for normally distributed data. For the analysis of differences within the same subjects over various measurements, Friedman's test was used, as it identifies differences in repeated measures.

## 4. Results

Table 1 provides the descriptive statistics for the three tests conducted: pre-test, post-test, and delayed post-test. The statistics are presented for all three experimental groups. Overall, the descriptive statistics indicate that both T1-EG and T2-EG experienced marked improvements from the pre-test to the post-test and managed to retain most of these gains in the delayed post-test, outperforming the PPP-EG. This suggests the effectiveness of the interventions, with T1-EG showing slightly better retention compared to T2-EG.

**Table 1. Descriptive statistics**

	Group	Mean	SD
pre-test	T1-EG	27.37	3.10
post-test	T1-EG	33.03	2.50
delayed post-test	T1-EG	31.22	2.51
pre-test	T2-EG	29.22	3.19
post-test	T2-EG	32.7	3.04

Table 1 – cont.

	Group	Mean	SD
delayed post-test	T2-EG	30.25	2.87
pre-test	PPP-EG	28.25	3.25
post-test	PPP-EG	30.03	3.15
delayed post-test	PPP-EG	29.18	2.88

#### 4.1. Within-group comparisons

A Friedman test was conducted to examine the differences between the three tests (pre-, post, and delayed post-test) within each group. The results indicated a statistically significant effect of the intervention on the test ( $\chi^2(2) = 143.843$ ,  $p < .001$ ). The effect size, measured by Kendall's  $W$ , was found to be very large ( $W = .888$ ), suggesting the groups achieved different results across the different testing times.

Pairwise comparisons using Conover's test were performed to delineate which specific tests differed. Significant improvements were observed from the pre-test ( $M = 28.28$ ) to the post-test ( $M = 31.92$ ),  $t(160) = 11.988$ ,  $p < .001$ , and from the pre-test to the delayed post-test ( $M = 30.22$ ),  $t(160) = 5.498$ ,  $p < .001$ . No improvement was reported between the post- and the delayed post-test [ $t(160) = 6.490$ ,  $p < .001$ ].

Subsequent post-hoc analysis, detailed in Table 2, showed that all the groups, except PPP-EG, demonstrated significant differences between consecutive measurements, with no differences found for PPP-EG when the pre- and the post-tests were compared with the delayed post-test. Standard error was .302.

**Table 2. Post-hoc comparison group \* test result**

		Mean difference	t	p
T1-EG (pre-test)	T1-EG (post-test)	-5.667	-18.739	< .001
	T1-EG (delayed post-test)	-3.852	-12.737	< .001
T1-EG (post-test)	T1-EG (delayed post-test)	1.815	6.001	< .001
T2-EG (pre-test)	T2-EG (post-test)	-3.481	-11.513	< .001
	T2-EG (delayed post-test)	-1.037	-3.429	.016
T2-EG (post-test)	T2-EG (delayed post-test)	2.444	8.083	< .001
PPP-EG (pre-test)	PPP-EG (post-test)	-1.178	-5.879	< .001
	PPP-EG (delayed post-test)	-.926	-3.062	.044
PPP-EG post-test	PPP-EG (delayed post-test)	.852	2.817	.088

## 4.2. Between-group comparisons

The Kruskal-Wallis test revealed there was a statistically significant effect of the group on the results of the post-test [ $\chi^2(2) = 16.781, p < .001, \eta^2 = .18$ ] and the delayed post-test [ $\chi^2(2) = 8.562, p = .014, \eta^2 = .086$ ] but no effect was reported for the pre-test [ $\chi^2(2) = 6.004, p = .05, \eta^2 = .05$ ], although the effect was at the threshold for statistical significance. Dunn's post-hoc tests (with Bonferroni correction) showed significant differences between T1-EG and T2-EG ( $p = .046$ ) on the post-test, indicating a difference between these two groups. There was also a significant difference between T1-EG and PPP-EG ( $p < .001$ ) and between T2-EG and PPP-EG ( $p = .003$ ) on the post-test, suggesting that T1-EG and T2-EG outperformed PPP-EG. Additionally, on the delayed post-test, a significant difference was found between T1-EG and PPP-EG ( $p = .011$ ), indicating that the T1-EG's improvements were sustained over time compared to the PPP-EG.

## 5. Discussion

The main finding of the study indicates that all three types of instruction helped the learners produce the interactional sequences as measured by WDCTs. All learners showed improvements, not only from the pre-test to the post-test but also from the pre- to the delayed post-test. The learning results were therefore not only immediate but also sustained. A within-group analysis showed that all three groups made progress directly after the intervention. It was found that T1-EG improved on average by 5.6 points, while T2-EG improved by 3.48 points and PPP-EG showed an improvement of 1.75 points. This suggests, somewhat predictably (see Rafieyan, 2016, 2017; Ren, 2022), that intervention, whether implicit or explicit, works. When the pre-test results were compared with the delayed post-test results (three weeks after the intervention), T1-EG improved by 3.85 points, T2-EG improved by 1.3 points, and PPP-EG1 by 0.93 point. This may indicate that for the participants in the present study, both Type 1 and Type 2 task implementation brought more gains than the PPP framework.

These findings suggest 1) (perhaps unsurprisingly) that instruction works, be it knowledge- (PPP-EG) or exemplar-based (T1-EG, T2-EG), and that 2) the Type 1 (a combination of implicit and explicit instruction) appeared to be more beneficial for the learners, which is evidenced in it showing the most significant progress and highest results achieved by learners in T1-EG. At the same time, it has to be borne in mind that T1-EG engaged with the three interactional sequences in a more explicit form than T2-EG.



Perhaps, if the T2-EG group had incorporated several pedagogic tasks that targeted pragmatics (for the same amount of time as the students employed in T1-EG), the results would have been quite different.

These findings support the general benefits of using tasks over the PPP paradigm (in line with de la Fuente, 2006; Ellis, Shintani, 2014; Long, Ahmadian, 2022; Shintani, 2013, 2015). The T1-EG group, which was involved with language-focused instruction in the post-task stage achieved the most gains. Similarly to Nguyen (2008), this study also found that task-based instruction was more effective than purely grammar-based language teaching in helping learners develop their second language pragmatic competence. This is also partially in line with skill acquisition theory (DeKeyser, 1998), as the learners were given declarative knowledge and opportunities to proceduralise it after initial task performance. Thus, in the context of this study, it can be said that the type of intervention plays a prominent role in acquiring L2 pragmatics.

One of the key questions in TBLT is whether explicit instruction in the pre-task phase yields better learning results than task performance only, or task performance coupled with reactive focus on form (Li, Ellis, Zhu, 2016). According to theories premised on separate neural systems for implicit and explicit knowledge (e.g. Reber, Squire, 1998), explicit instruction may help form initial representations, but is not necessary for this to happen. In the case of a single, integrated model of memory, explicit instruction is suggested to have a more important role to play, as the explicit representation it provides will be available for use by learners throughout the learning process (e.g., DeKeyser's skills acquisition theory of 1998). In the present study, explicit instruction was offered to T1-EG in the post-task phase, but seems to have influenced the success of this group. When the results were compared between groups, a significant improvement in performance from the pre-test to the post-test was found between T1-EG and T2-EG and between T1-EG and PPP-EG. This finding supports the advantage of different task implementation types over the PPP framework.

There seems to have been no statistical difference in the teaching of interactional sequences between T2-EG and PPP-EG, and the magnitude of difference between these groups was observed to be small ( $d = .09$  for the delayed post-test). Both interventions were equally effective in the present study, although it has to be noted that the results of T2-EG were slightly better in the delayed post-test than those of PPP-EG. Following González-Lloret, Nielson (2015), when comparing task-based with language-focused methodology, one should be careful to remember that the learners in T2-EG might have made other types of gains (such as improved fluency or enhanced

interactional skills). It seems that when learners are provided with models of L2 performance and are led to detect target structures through consciousness-raising activities, it activates their inner learning mechanisms (as suggested by Schmidt's noticing hypothesis of 1990). This might have helped them perform the main task, since they had already been exposed to how a similar task had been performed by someone else. The performance of the task, in turn, might have helped them notice gaps in their knowledge, but also provided opportunities for negotiation of form and meaning (in line with Swain's output hypothesis of 1985 and Long's interaction hypothesis of 1996). Moreover, the provision of explicit language-focused exercises after the learners had had the chance to perform the main task might have helped to fill gaps in their knowledge and provide more learning opportunities. The subsequent task repetition allowed them to refine their production and provided further practice opportunities. The effects of task repetition have been widely reported to be conducive to language acquisition (e.g., Bygate, 2018; Kim, Tracy-Ventura, 2013; Róg, 2021a,b). It needs to be stressed, however, that these results might have been different if the participants in T2-EG were provided with a sequence of pedagogic tasks in the pre-task stage.

These results are somewhat in line with the findings of Jeon and Kaya (2006) and Plonsky and Zhuang (2019), i.e., explicit instruction was found to be more effective for teaching L2 pragmatics than implicit instruction. Learners in T1-EG had some explicit training in expressing the interactional sequences after the first task performance, unlike learners in T2-EG, who received models of the sequences without explicit instruction. However, it has to be noted that learners in PPP-EG were explicitly pre-taught the interactional sequences and received form-focused exercises, yet their progress was smaller than that of T1-EG. Previous research into L2 acquisition orders shows that L2 learning is gradual and largely impervious to teaching (Ellis, Shintani 2014). Van den Branden (2022) explains that in PPP, for instance, learners usually fall back on their explicit L2 knowledge, which is more difficult to access than implicit knowledge. In spontaneous production, however, people usually rely on their implicit knowledge, which is what should be mainly targeted in instruction. In Shintani's study (2016), TBLT was equally effective as PPP in developing receptive knowledge of nouns, but better than PPP for receptive and productive use of adjectives. The advantage of T2-EG in the present study lies probably in the fact that it offered learners not only valuable opportunities for comprehensible input, interaction, negotiation of meaning, and chances to develop implicit L2 knowledge through incidental learning, but also entailed a focus on form, resulting in the synergy of explicit and implicit approaches. The first task performance allowed

the learners to notice gaps in their L2 knowledge, and increased the noticing of target forms in the instruction that followed.

Some limitations of the study should be considered before conclusions can be reached. Firstly, since random sampling was not feasible in the present study, readers should judge whether the findings could apply in the case of learners of lower levels of proficiency or in second language contexts. It should be recognized that the study participants were upper-intermediate English learners. The findings of Jeon and Kaya (2006), Plonsky and Zhuang (2019), and Ren et al. (2022) meta-analyses show that learners with a higher proficiency level benefit more from pragmatic instruction. Perhaps future research should focus on less advanced learners. Secondly, the study took place within the context of teaching English as a foreign language, which is one of the more often investigated classroom contexts. Future research may focus on the teaching of other languages. Also, the study followed a short intervention of 4 lessons. A longitudinal study of the effects of the three types of instruction might shed more light on their effectiveness. What is more, the instrument used in the study may not have been able to elicit more implicit learning from the T2-EG. Also, the real-world performance of the learners might be distant from how they reacted to the WDCTs. The scoring system took into account not only the accurate use of the interactional sequences, but also linguistic accuracy. Perhaps fine-tuning the scoring system in future studies (e.g., by awarding separate points to the constructs of power, distance, and imposition) might shed more light on gains that relate solely to the adequate use of the interactional sequences.

## 6. Conclusions

The present study took a pedagogical rationale for studying L2 pragmatics instruction. With a growing interest in teaching L2 pragmatics and the use of task-based methodologies, it seems relevant to find points of convergence between the two areas. The purpose of this study was therefore to extend the research on TBLT to pragmatic production and in so doing to contribute to the scant literature on L2 pragmatics instruction through the use of tasks. The findings suggest that all three types of classroom intervention proved beneficial in teaching L2 pragmatics. The main finding, however, is that in the present study, the participants in T1-EG made the biggest improvements and therefore were most successful in learning the target linguistic forms. It seems that the type of task implementation that offers the learners a combination of implicit and explicit instruction is most conducive to L2 acquisition. L2 pragmatic instruction should therefore be a mixture of

meaningful, communicative tasks that allow learners to negotiate form and meaning and language-focused activities that allow learners to consolidate targeted structures and gain automaticity in their later retrieval.

## References

- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bach K., Harnish R. (1979), *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Barón J., Celaya M., Watkins P. (2023), *Pragmatics in language teaching*. New York: Routledge.
- Barón J., Ortega M. (2018), *Investigating age differences in e-mail pragmatic performance*. "System", 78, 148–158. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.08.001>
- Brown P., Levinson S. (1987), *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate M. (2018), *Learning language through task repetition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cutting J., Fordyce K. (2021), *Pragmatics. 4<sup>th</sup> edition*. New York: Routledge.
- De Graaff R., Housen A. (2009), *Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction*, (in:) Long, M., Doughty, C. (eds.), *The handbook of language teaching*. London: Routledge, 726–755.
- De la Fuente M. J. (2006), *Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction*. "Language Teaching Research", 10, 263–95.
- DeKeyser R. M. (1998), *Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar*, (in:) Doughty C., Williams J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language*. Cambridge: Cambridge University Press, 42–61.
- Ellis R. (2003), *Task-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2018), *Reflections on task-based language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis R., Shintani N. (2014), *Exploring language pedagogy through second language research*. London: Routledge.
- Ellis R. Skehan P., Li S., Shintani N., Lambert C. (2020), *Task-based language teaching. Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fasold R. (1990), *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Blackwell.
- Fukuya Y. J., Martinez-Flor A. (2008), *The interactive effects of pragmatic-eliciting tasks and pragmatic instruction*. "Foreign Language Annals", 41(3), 478–500. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03308.x>
- Gilbert R., Barón J. (2018), *Independently measuring cognitive complexity for task sequencing and interlanguage pragmatics development*, (in:) Taguchi N., Kim Y. (eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 159–170.

- Gomez-Laich M. P., Taguchi N. (2018), *Task complexity effects on interaction during a collaborative persuasive writing task: A conversation analytic perspective*, (in:) Taguchi N., Kim Y. (eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 83–109.
- González-Lloret M. (2022), *Technology-mediated tasks for the development of L2 pragmatics*. "Language Teaching Research", 26(2), 173–189. <https://doi.org/10.1177/13621688211064930>
- González-Lloret M., Ortega L. (2018), *Pragmatics, tasks, and technology: A synergy*, (in:) Taguchi N., Kim Y. (eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 191–214.
- González-Lloret M., Nielson, K. (2015), *Does TBLT work? Evaluation of a task-based Spanish program*. "Language Teaching Research", 19/5, 525–549.
- Halenko N., Wang J. (2022), *Pragmatics in English language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jeon E-H., Kaya T. (2006), *Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development*, (in:) Norris J., Ortega L. (Eds.), *Synthesising research on language learning and teaching*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 165–211.
- Kamiya N. (2018), *Proactive versus reactive focus on form*, (in:) Lontas J., Delli Carpini, M. (eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. John Wiley, Sons, Inc, 1–6. 10.1002/9781118784235.eelt0093
- Kasper G., Rose K. R. (2002), *Pragmatic development in a second language*. "Language Learning", 52(1), 1–352.
- Kim M., Lee H., Kim Y. (2018), *Learning of Korean honorifics through collaborative tasks: Comparing heritage and foreign language learners*, (in:) Taguchi N., Kim Y. (eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 27–54.
- Kim Y., Tracy-Ventura N. (2013), *The role of task repetition in L2 performance development: What needs to be repeated during task-based interaction?* "System", 41, 829–840. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.005>
- Lambert C., Robinson P. (2014), *Learning to perform narrative tasks: A semester-long classroom study of L2 task sequencing effects*, (in:) Baralt M., Gilabert R., Robinson P. (eds.), *Task sequencing and instructed second language learning*. New York, NY: Bloomsbury, 207–230.
- Levkina M., Gilabert R. (2014), *Task sequencing in the L2 development of spatial expressions*, (in:) Baralt M., Gilabert R., Robinson P. (eds.), *Task sequencing and instructed second language learning*. New York, NY: Bloomsbury, 37–71.
- Li S., Ellis R., Zhu Y. (2016), *Task-based versus task-supported language instruction: an experimental study*. "Annual Review of Applied Linguistics", 36, 205–229.
- Loewen S. (2020), *Introduction to instructed second language acquisition*. London: Routledge.
- Long M. H. (1991), *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*, (in:) de Bot K., Ginsberg R. B., Kramsch C. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 39–52. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>

- Long M. (1996), *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, (in:) Ritchie W., Bhatia T. (Eds.) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.
- Long M., Ahmadian M.J. (2022), *Preface*. *The origins and growth of task-based language teaching*, (in:) Ahmadian M. J., Long, M. H. (eds.) *The Cambridge handbook of task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, xxv-xxxii.
- Mackey A., Gass S. (2022), *Second language research. Methodology and design*. 3<sup>rd</sup> ed. New York, London: Routledge.
- Malicka A., Gilbert R., Norris J. (2017), *From needs analysis to research tasks: Insights from an English for specific purposes context*. "Language Teaching Research", 21, 1–29.
- Mitchell H. Q, Malkogianni M. (2016), *Pioneer*. MM Publications.
- Nguyen T. H. (2008), *The effects of task-based language teaching on L2 pragmatics*. "Language Teaching Research", 12(1), 81–102.
- Nguyen T. T. M., Pham T. H., Pham M. T. (2012), *The relative effects of explicit and implicit form-focused instruction on the development of L2 pragmatic competence*. "Journal of Pragmatics", 44(4), 416–434. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2012.01.003>
- Nguyen T.T.M., Le V.C. (2019), *Teaching Pragmatics in EFL Classrooms*. Jakarta: The Association for the Teaching of English as a Foreign Language in Indonesia (TEFLIN).
- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Keeffe A., Clancy B., Adolphs S. (2020), *Introducing pragmatics in use*. 2<sup>nd</sup> edition. London, New York: Routledge.
- Pawlak M. (2006), *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Kalisz-Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Pearson L. (2001), *Pragmatics in foreign language teaching: the effects of instruction on L2 learners’ acquisition of Spanish expressions of gratitude, apologies, and directives* (Doctoral thesis, University of Texas, Austin).
- Plonsky L., Zhuang J. (2019), *A meta-analysis of second language pragmatics instruction*, (in:) Taguchi N. (ed.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics*. New York, NY: Routledge, 287–307.
- Rafieyan V. (2016), *Effect of ‘focus on forms’ versus ‘focus on form’ pragmatic instruction on development of pragmatic comprehension and production*. "Journal of Education and Practice", 7(20), 41–48.
- Rafieyan V. (2017), *Effectiveness of ‘focus on form’ versus ‘focus on forms’ instruction on the development of knowledge of formulaic sequences*. "Journal of Literature, Languages and Linguistics", 38, 45–55.
- Reber P., Squire L. (1998), *Encapsulation of implicit and explicit memory in sequence learning*. "Journal of Cognitive Neuroscience", 10(2), 248–263.
- Ren W. (2022), *Second language pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ren W., Li S., Lü X. (2022), *A meta-analysis of the effectiveness of second language pragmatics instruction*. "Applied Linguistics", 1–21.

- Roever C. (2022), *Teaching and testing second language pragmatics in interaction*. London, New York: Routledge.
- Róg T. (2021a), *The impact of task complexity and task repetition on L2 lexical complexity*, "Konin Language Studies", 9(4), 409–433. doi: 10.30438/ksj.2021.9.4.1
- Róg T. (2021b), *Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów*. „Neofilolog”, 56/2, 337–356. <https://doi.org/10.14746/n.2021.56.2.11>
- Schmidt R. (1990), *The role of consciousness in second language learning*. "Applied Linguistics", 11(2), 129–158.
- Searle J.R. (1969), *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. "Language", 46, 217.
- Shintani N. (2013), *The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning level learners*. "TESOL Quarterly", 47, 36–62.
- Shintani N. (2015), *The incidental grammar acquisition in focus on form and focus on forms instruction for young beginner learners*. "TESOL Quarterly", 49/1, 115–140.
- Shintani N. (2016), *The role of input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. Amsterdam: John Benjamins.
- Swain M. (1985), *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, (in:) Gass S., Madden C. (eds.) *Input and second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 235–252.
- Taguchi N., Kim Y. (2018), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics. An overview*, (in:) Taguchi N., Kim Y. (eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1–24.
- Taguchi, N., Roever, C. (2017), *Second language pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Takimoto M. (2012), *Metapragmatic discussion in interlanguage pragmatics*. "Journal of Pragmatics", 44(10), 1240–1253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2012.05.007>
- Wach A. (2019), *The L1 as a consciousness-raising tool in learning L2 grammar*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Van den Branden K. (2022), *How to teach an additional language. To task or not to task?* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Willis, J. (1996), *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

Received: 3/11/2023

Revised: 16/05/2024



**Ryszard Ziąja**

Uniwersytet Opolski

<https://orcid.org/0000-0001-5336-7218>

[ryszard.ziaja@uni.opole.pl](mailto:ryszard.ziaja@uni.opole.pl)

## ***Korzyści i granice wykorzystania sztucznej inteligencji na lekcjach języka niemieckiego na przykładzie ChatGPT***

### **Benefits and limitations of using AI in German language lessons on the example of ChatGPT**

Today's artificial intelligence systems, using the ever-increasing textual resources available in virtual space, are changing our perception of language and influencing the way we communicate and learn. The recently launched ChatGPT platform, based on an autoregressive algorithm, naturally imitates an omniscient communication partner. The high popularity achieved by the system in a very short time, especially among young users, should be a reason to consider the impact of this type of tool on modern education, including the teaching of foreign languages and the role of the teacher in the teaching process. The following article will present, based on practical examples, the benefits and limitations of using artificial intelligence in German language lessons, both from the teacher and student perspective.

**Keywords:** new technologies, artificial intelligence, foreign language, German language

**Słowa kluczowe:** nowe technologie, sztuczna inteligencja, język obcy, język niemiecki





## 1. Wprowadzenie

Zachodzące we współczesnym świecie dynamiczne zmiany, określone przez Schwaba (2016) syntetycznym i przyjętym do ogólnego dyskursu terminem *czwartej rewolucji przemysłowej* (*The Fourth Industrial Revolution / Industry 4.0*) ograniczają się nie tylko do sfery ekonomiczno-społecznej człowieka, lecz determinują także jego codzienne działania zarówno w wymiarze globalnym, jak i indywidualnym. Pod wpływem tych złożonych procesów pozostaje obszar edukacji, gdzie „(...) ludzkość staje przed niebagatelnym wyzwaniem w postaci przeprogramowania dotychczasowych schematów działania” (Wieczorek, 2021: 50). W kształceniu językowym, w szczególności w procesach glottodydaktycznych, wykorzystanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych stało się zjawiskiem powszechnym, zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów (Półtorak 2008: 59; Gałań, Półtorak, 2019: 65–67). Jednakowoż postępujący stale i w bardzo szybkim tempie rozwój otwiera coraz to nowe i nieznane możliwości edukacyjne.

Gdy w listopadzie 2022 roku organizacja OpenAI udostępniła do powszechnego użytku bazujący na sztucznej inteligencji (SI) chatbot ChatGPT, w krótkim czasie zyskał on ogromną liczbę użytkowników<sup>1</sup>. Łatwa dostępność, nieskomplikowana obsługa oraz komunikacja na poziomie *człowiek – maszyna* na szerokiej bazie danych, to główne przymioty systemu. ChatGPT, ze względu na swoją popularność i potencjał, otwiera przed nami nowe perspektywy, generując jednocześnie nieznane dotąd zagrożenia w dziedzinie edukacji<sup>2</sup>.

## 2. ChatGPT – bot jako wszechwiedzący partner komunikacyjny

ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer* [wstępnie wytrenowany transformator generatywny]) bazuje na modelu LLM (*Large Language Model* [duży model językowy, tłum. Autor]), który przetwarza duże zasoby języka naturalnego (NLP – *natural language processing*) w sposób autoregresyj-

<sup>1</sup> ChatGPT zyskał milion użytkowników w pięć dni. Dla porównania: Instagram potrzebował do uzyskania tej liczby 2,5 miesiąca, Spotify – 5 miesięcy, Facebook – 10 ([https://www.kingfishermarketing.be/wp-content/uploads/2023/02/Information-technology\\_en\\_1585596.pdf](https://www.kingfishermarketing.be/wp-content/uploads/2023/02/Information-technology_en_1585596.pdf) [DW 21.05.2023]). Dostępne są również dane z monitoringu mediów, przedstawiające przekaz medialny i popularność narzędzia ChatGPT w okresie 27.12.2022–30.04.2023 r. (zob. <https://psmm.pl/wp-content/uploads/2023/05/chatgpt-w-mediach-raport-medialny.pdf> [DW 21.05.2023]).

<sup>2</sup> Ministerstwo Nauki i Edukacji przygotowało materiał informacyjny dla rodziców, nauczycieli i uczniów dotyczący korzystania z ChatGPT (Machura, 2023).

ny. Kolejne sekwencje słowne produkowane są odpowiednio na podstawie wcześniej otrzymanych słów, pytań bądź sformułowań (Kocoń i in., 2023; ART 2023). Udostępniona w roku 2022 wersja GPT-3 oparta jest na liczbie około 175 miliardów parametrów wejściowych, natomiast wprowadzona z ograniczonym dostępem wersja GPT-4 bazuje na około 100 bilionach parametrów, zbliżając się tym samym do liczby połączeń neuronowych ludzkiego mózgu (Rudolph i in., 2023: 3). Dodatkowo aplikacja może być używana w różnych językach, co jest istotne w przypadku wykorzystania programu jako narzędzia wspierającego naukę języka obcego. Ponieważ system domyślnie nie ma połączenia z Internetem oraz opiera się na bazie danych sprzed 2021 roku, istnieje duże ryzyko nierzetelności przedstawianych odpowiedzi (Rudolph i in., 2023: 4).

Naukowiec Politechniki Wrocławskiej, analizując funkcjonowanie ChatGPT, podkreślali wiele zalet systemu, np. umiejętność adaptacji kontekstu w wypowiedziach, spersonalizowaną komunikację z odbiorcą i rzeczową eksplikację odpowiedzi. Wskazywali jednak również na problemy z nieprecyzyjnymi zapytaniami oraz nieakceptowanie, a nawet blokowanie niektórych treści, co ma związek ze zintegrowaną polityką wewnętrzną organizacji OpenAI (Kocoń i in., 2023: 17–19). Znaczącą wadą aplikacji jest też problem z przedstawieniem dokładnego źródła informacji. Część badaczy nie mówi już tutaj wyłącznie o „halucynacjach AI”, ale nawet o fałszerstwach i fabrykowaniu danych (King & ChatGPT, 2023: 1–2; Emsley, 2023: 1–2; Carstensen, 2024: 19).

Potencjał chatbota w odniesieniu do jego zastosowania w glottodydaktyce był badany dotychczas głównie w odniesieniu do nauczania języka angielskiego (Ji i in., 2023; Shin i in., 2023; Tlili i in., 2023; Kohnke i in., 2023; Young i in., 2023). Literatura dotycząca możliwości zastosowania ChatGPT w dydaktyce języka niemieckiego wydaje się w tym kontekście bardziej ograniczona (Tekin, 2023; Tanır, 2023; Carstensen, 2024). Istnieje natomiast deficyt badań zajmujących się wykorzystaniem chatbota w procesie nauczania niemieckiego przez polskojęzycznych uczących. Niniejszy artykuł, w którym podjęta zostaje próba analizy potencjału aplikacji ChatGPT na potrzeby nauczania tego języka w szkole, należy odczytać jako impuls do podejmowania pogłębionych badań dotyczących zastosowania chatbota w procesie glottodydaktycznym.

### **3. ChatGPT jako cyfrowy środek dydaktyczny – analiza**

Klasyfikacja ChatGPT jako cyfrowego środka dydaktycznego wpisuje się w szereg modeli współczesnej komunikacji i technologii wspierających pra-

cę nauczyciela (Malinowski, 2013: 68–73). Podjęta analiza możliwości wykorzystania ChatGPT na zajęciach języka niemieckiego skupia się zasadniczo na dydaktycznej funkcji narzędzia<sup>3</sup> (należy w tym miejscu podkreślić istotną kwestię ochrony danych osobowych uczniów podczas wykorzystywania ChatGPT w trakcie zajęć<sup>4</sup>). Uwzględniając wiele determinujących czynników, takich jak: specyfika wybranego chatbota<sup>5</sup>, cele kształcenia ujęte w podstawie programowej dla danego etapu nauki<sup>6</sup> oraz wiek, możliwości percepcyjne i kognitywne uczniów, korzystanie z ChatGPT na zajęciach powinno być rozważane dopiero od drugiego etapu edukacyjnego w szkole podstawowej (Potoczna, 2017; Wallace, 2005).

W podjętej próbie analizy zakres tematyczny wprowadzonych poleceń (promptów AI) ogranicza się do treści podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego dla drugiego etapu edukacyjnego<sup>7</sup>. Analiza skupia się zasadniczo na możliwościach ChatGPT w odniesieniu do następujących elementów:

- aspekty wiedzy językowej (słownictwo, gramatyka i ortografia, wymowa);
- rozwijanie sprawności językowych (czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie);
- aspekty wiedzy realizowawczej i rozwijanie kompetencji interkulturowej.

Celem artykułu nie jest zatem dogłębna analiza jednego z elementów języka, lecz przedstawienie możliwości wybranego chatbota w jak najszerszym spektrum nauczania na podstawie praktycznych przykładów. Nie należy też postrzegać wyników podjętej analizy jako ostatecznych i wyczerpujących. Ma ona w dużo większym stopniu charakter pragmatyczny – ukazuje praktykującym nauczycielom możliwości i pola wykorzystania ChatGPT na zajęciach języka niemieckiego.

<sup>3</sup> Pozostałe funkcje (motywacyjna, poznawcza, i wychowawcza), ze względu na ograniczone ramy artykułu, zostaną omówione pobieżnie (Polak, 2013: 63–68).

<sup>4</sup> Nauczyciel może udostępnić uczniowi system ChatGPT w trakcie zajęć ze swojego konta, co wydaje się najkorzystniejszym rozwiązaniem. Logowanie się do systemu przez każdego ucznia poprzez swoje indywidualne konto pociąga za sobą konieczność pisemnej zgody na wykorzystanie danych osobowych. Dużo bardziej złożony jest problem udostępniania informacji i danych osobowych w trakcie korzystania z systemu (Kasneci i in., 2023: 8; Vaccino-Salvadore, 2023: 2). Nieodzowne wydaje się w tym kontekście uświadomienie i odpowiednie poinstruowanie uczniów w tym zakresie przed skorzystaniem z aplikacji.

<sup>5</sup> Szeroką analizę lingwistyczną *chatbotów* w kontekście języka niemieckiego przeprowadziła Lotze (2016).

<sup>6</sup> <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [DW 21.05.2023].

<sup>7</sup> Patrz wyżej.

Procedura badawcza polegała na wprowadzaniu przez badającego<sup>8</sup> promptów AI do ChatGPT w zakresie przedstawionych wyżej treści nauczania i elementów języka. Polecenia zostały wielokrotnie powtórzone w odniesieniu do wybranego elementu języka przy jednoczesnej każdorazowej zamianie treści nauczania<sup>9</sup>. Ze względu na ograniczoną ilość miejsca w ramach artykułu przedstawione zostaną wybrane fragmenty najbardziej reprezentatywnych odpowiedzi chatbota.

### 3.1. Aspekty wiedzy językowej

W odniesieniu do słownictwa, system ChatGPT może pełnić funkcję wirtualnego słownika oraz tłumacza (Carstensen, 2024: 36–45; Kasneci i in., 2023: 3):

#### Czat 1.

**Pyt.:** Podaj najważniejsze słownictwo związane z artykułami spożywczymi w języku niemieckim z rodzajnikami wraz z ich zastosowaniem w wypowiedziach.

**ChatGPT:** Oczywiście! Oto kilka przykładowych słówek dotyczących artykułów spożywczych w języku niemieckim wraz z rodzajnikami:

die Milch (mleko)

Ich trinke jeden Liter Milch pro Tag. (Piję jeden litr mleka dziennie.)

der Käse (ser)

Kannst du mir bitte etwas Käse geben? (Czy możesz mi dać trochę sera?)

das Brot (chleb)

Ich mag dunkles Brot lieber als helles Brot. (Wolę ciemny chleb bardziej niż jasny chleb.) (...).

Po tak sformułowanym poleceniu system przedstawił za każdym razem dziesięć jednostek leksykalnych według wzoru powyżej, uzupełniając je wskazów-

---

<sup>8</sup> Nie bez znaczenia dla transparentności analizy jest w tym kontekście fakt posiadania przez badającego wieloletniego doświadczenia w zawodzie nauczyciela języka niemieckiego.

<sup>9</sup> Całkowite wyniki analizy, obejmujące przedstawione trzy aspekty językowe, cztery sprawności językowe oraz aspekty wiedzy realizacyjnej i kompetencji interkulturowej składają się łącznie z 87 promptów wprowadzonych do systemu.

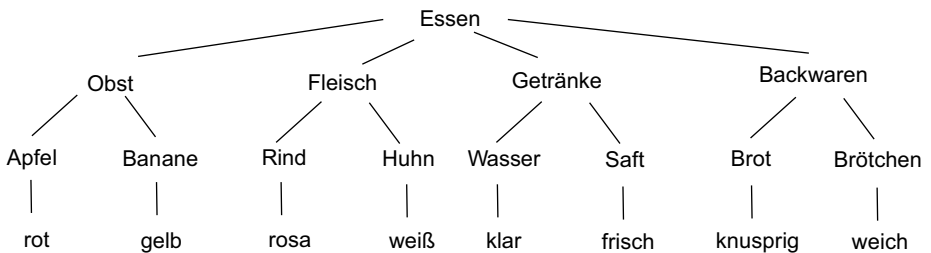
ką o zmieniających się rodzajnikach „(...) w zależności od przypadku i liczby”. W odróżnieniu od popularnych aplikacji tłumaczeniowych w Internecie ChatGPT szczegółowo odpowiedział na pytania, podając również tłumaczenia przykładowych wypowiedzi. Pomimo w większości poprawnie zastosowanych powiązań paradygmatycznych i syntagmatycznych aplikacja nie uniknęła błędów (np. „Ich trinke jeden [sic!] Liter Milch pro Tag.).

Podjęta została również próba wykorzystania chatbota do systematyzowania wiedzy ucznia w formie graficznej sieci powiązań:

## Czat 2.

**Pyt.:** Stwórz rozbudowaną grafikę z najważniejszymi zwrotami dotyczącymi żywienia w języku niemieckim.

**ChatGPT.:** Oto asocjogram z najważniejszymi zwrotami dotyczącymi żywienia w języku niemieckim:



Wygenerowana przez system sieć powiązań leksykalnych cechuje się bardzo prostą, wertykalną strukturą graficzną, która w odniesieniu do liczby jednostek leksykalnych jest dosyć ograniczona (1–4–8–8). Przedstawiona kategoryzacja semantyczna ma charakter nadrzędno-podrzędny.

Chatbot powtarzał ten schemat również przy zastosowaniu innych reprezentacji pojęciowych, co wskazuje na dosyć ograniczone możliwości systemu w tym zakresie. Warto podkreślić wieloznaczność kilku obecnych w schemacie połączeń leksykalnych, które bez odpowiedniego kontekstu, mogą być błędnie zastosowane przez uczącego (np. Apfel-rot, Brot-knusprig, Brötchen-weich).

Przeanalizowane zostały również możliwości zastosowania ChatGPT do stworzenia zadań utrwalających nowe słownictwo (Kasneci i in., 2023: 3–4):

## Czat 3.

**Pyt.:** Stwórz zadania powtórzeniowe do następujących wyrazów w języku niemieckim: das Bier, die Butter, die Milch (...).

**ChatGPT:** 1. Dopasuj odpowiednie rodzaje rzeczowników do odpowiednich zwrotów:

- a) \_\_\_\_ Bier
- b) \_\_\_\_ Butter
- c) \_\_\_\_ Milch

2. Uzupełnij zdania, używając odpowiednich zwrotów:

- a) Ich trinke gerne ein Glas \_\_\_\_\_. (Bier)
- b) \_\_\_\_\_ schmeckt köstlich auf frischem Brot. (Butter)
- c) Morgens trinke ich immer ein Glas kalte \_\_\_\_\_. (Milch)

3. Przetłumacz następujące zdania na niemiecki:

- a) I drink beer at the pub. (Das Bier)
- b) Butter tastes delicious on freshly baked bread. (Die Butter)
- c) I always have a glass of cold milk in the morning. (Die Milch) (...).

Również w tym obszarze aplikacja działa bardzo schematycznie, co potwierdziło kilka prób podjętych na wybranych grupach leksykalnych. Niejednoznaczne (patrz pkt 1) i błędnie sformułowane (pkt 2) polecenia prowadzą się w zasadzie jedynie do uzupełnienia rodzajników (pkt. 1a-c), luk (pkt. 2a-c) oraz tłumaczeń wybranych sformułowań (patrz pkt 3 z języka angielskiego).

W odniesieniu do ogólnego promptu z zakresu gramatycznego chatbot udzielał bardzo nieprecyzyjnych odpowiedzi, które uzupełniał niespójnymi przykładami i niezrozumiałą w tym kontekście odmianą czasowników posiłkowych. Nazwy i rodzaje czasów gramatycznych nie zostały podane:

#### Czat 4.

**Pyt.:** Jak tworzymy czas przeszły w języku niemieckim?

**ChatGPT:** W języku niemieckim czas przeszły tworzy się głównie przy użyciu czasownika *haben* (mieć) lub *sein* (być) jako czasowników posiłkowych oraz formy przeszłej czasownika głównego. Wybór między *haben* a *sein* zależy od czasownika głównego i od czasu, w którym występuje (...).

Doprecyzowanie pytania do wybranego czasu gramatycznego, pomimo przedstawienia w odpowiedzi ogólnej zasady dla czasowników regularnych i nieregularnych oraz wybranych przykładów w zdaniach, skutkowało w dalszym ciągu nieściśłym przedstawieniem normy gramatycznej:

### Czat 5.

**Pyt.:** Jak tworzymy czas przeszły Perfekt w języku niemieckim?

**ChatGPT:** Czas przeszły Perfekt w języku niemieckim tworzy się przy użyciu czasownika posiłkowego *haben* lub *sein* w odpowiednim czasie teraźniejszym, a następnie dodając formę przeszłą czasownika głównego. Wybór między *haben* a *sein* zależy od czasownika głównego oraz od tego, czy czasownik główny opisuje ruch lub zmianę stanu (...).

W konsekwencji zasadne więc było zadanie pytania w odniesieniu do konkretnych realizacji językowych:

### Czat 6.

**Pyt.:** Możesz podać kilka przykładów zdań i pytań w czasie przeszłym Perfekt z czasownikami *gehen*, *spielen*, *fernsehen*?

**ChatGPT:** (...) Zdanie twierdzące: Sie hat gestern einen Film im Fernsehen gesehen (Ona wczoraj obejrzała film w telewizji.).  
Zdanie przeczące: Ich habe gestern nicht ferngesehen (Nie oglądałem/oglądałam telewizji wczoraj.).  
Pytanie: Hast du gestern Nachrichten im Fernsehen gesehen? (Czy oglądałeś/oglądałaś wiadomości w telewizji wczoraj?)(...).

O ile podane przykłady zdań twierdzących, przeczących oraz pytań do czasowników *gehen* oraz *spielen* są poprawne, to w przedstawionych powyżej realizacjach aplikacja błędnie utożsamiała czasownik rozdzielnie złożony *fernsehen* z rzeczownikiem *Fernsehen*, wprowadzając uczącego po raz kolejny w błąd.

W ramach analizy aspektów gramatycznych system udzielał wielu niejednoznacznych bądź nieprawidłowych odpowiedzi, zwłaszcza w realizacjach językowych, gdzie reguła uzależniona jest od sposobu zastosowania:

### Czat 7.

**Pyt.:** Z jakim czasownikiem posiłkowym występuje czasownik *fahren* w czasie przeszłym Perfekt w języku niemieckim?

**ChatGPT:** Czasownik posiłkowy *haben* jest używany z czasownikiem *fahren* w czasie przeszłym Perfekt w języku niemieckim. Oto kilka przykładów:

Ich habe gestern nach Hause gefahren. (Wczoraj pojechałem/pojechałam do domu.)

Du hast mit dem Zug nach Berlin gefahren. (Pojechałeś/pojechałaś do Berlina pociągiem.)

**Pyt.:** Czy zawsze?

**ChatGPT:** Nie, nie zawsze czasownik *fahren* będzie korzystał z czasownika posiłkowego *haben* w czasie przeszłym perfekt. W przypadku *fahren* używanie czasownika posiłkowego *sein* jest również możliwe, gdy mamy do czynienia z ruchem odbywającym się pieszo lub na pojazdach, które można uznać za środki transportu. Na przykład: *Ich bin nach Hause gefahren* (Pojechałem do domu). Wybór między *haben* a *sein* zależy od kontekstu i rodzaju ruchu.

Zarówno zasada, jak i przytoczone dla jej użycia przykłady, są błędne. Nadto, po pytaniu uzupełniającym brak jest jako czasownika przechodniego i nieprzechodniego. Wygenerowana została jedynie powierzchowna, opaczna konstatacja o zależności zastosowania „od kontekstu i rodzaju ruchu”.

Kwestią problematyczną dla systemu opartego na słowie pisanym może być analiza i opis zagadnień związanych z wymową. Chatbot bazuje na tej płaszczyźnie na międzynarodowym alfabecie fonetycznym IPA, co dla ucznia może być mało pomocne:

#### **Czat 8.**

**Pyt.:** Jak wymawiamy wyraz *Stück* w języku niemieckim?

**ChatGPT:** Wyraz *Stück* wymawia się w języku niemieckim następująco: [ʃtʏk].

S – wymawiane jest jako głoska /ʃ/ jak w polskim słowie *szoła*.

t – wymawiane jest jako głoska /t/ jak w polskim słowie *tata*.

ü – wymawiane jest jako samogłoska /y/ jak w polskim słowie *róža*.

c – wymawiane jest jako głoska /k/ jak w polskim słowie *kawa*.

k – również wymawiane jest jako głoska /k/.

Podane wyżej przykłady wymowy, w odniesieniu do języka ojczystego stanowią mało precyzyjną pomoc dla poprawnej artykulacji wyrazów. W stosunku do innych cech fonetycznych i fonologicznych języka, jak np. intonacja czy akcentowanie, w odpowiedziach również występowałyby nieprawidłowości:



**Czat 9.**

**Pyt.:** Jak należy akcentować wyraz *kaputt*?

**ChatGPT:** Wyraz *kaputt* w języku niemieckim jest akcentowany na pierwszą sylabę, czyli *ka*. Akcent pada na samogłoskę *a* w tej sylabie. Oznacza to, że wymawiamy go następująco: *KAputt*. Pierwsza sylaba jest dłuższa i bardziej akcentowana, natomiast druga sylaba *putt* jest krótsza i słabiej akcentowana.

Należy nadmienić w tym miejscu, że istnieje możliwość zainstalowania odpowiedniej aplikacji, umożliwiającej rozmowę z systemem ChatGPT w osobie wirtualnego lektora<sup>10</sup>. W kontekście fonetyczno-fonologicznym możliwość ta wydaje się o tyle niepraktyczna, że lektor przypisany jest do danego języka. Zadając w języku ojczystym polecenie dotyczące wymowy sformułowań w języku niemieckim, wirtualny lektor – opierając się na wymowie kodu pierwotnego – odczytuje zadane mu wyrazy błędnie.

### 3.2. Rozwijanie sprawności językowych

ChatGPT może być wykorzystywany nie tylko jako źródło wiedzy językowej, lecz także jako narzędzie rozwijające sprawności w języku obcym. Ze względu na specyfikę systemu z analizy została wyłączona sprawność słuchania, której możliwość doskonalenia – biorąc pod uwagę nienaturalne i mechaniczne realizacje językowe wspomnianego wcześniej wirtualnego lektora – jest w tym wypadku znikoma.

Inaczej wygląda kwestia zastosowania systemu do rozwoju sprawności czytania. Chatbot w krótkim czasie jest w stanie przygotować tekst tematyczny dowolnej długości na wskazanym poziomie językowym (Shin i in., 2023: 29; Young i in., 2023: 67):

**Czat 10.**

**Pyt.:** Przygotuj tekst w języku niemieckim na poziomie A2 na temat jeżdżenia z zadaniami do tekstu.

**ChatGPT:** (...) Hallo! Heute möchte ich über Essen sprechen. Essen ist sehr wichtig für unser Wohlbefinden und unsere Gesundheit. In Deutschland gibt es viele leckere Gerichte, die du ausprobieren kannst. (...) Zum

---

<sup>10</sup> <https://chrome.google.com/webstore/detail/talk-to-chatgpt/hodadfhfagpiemkeoliaeelfb-boamlk> [DW 21.05.2023].

Mittagessen essen die Deutschen gerne warme Speisen (...). Abends essen die Deutschen meistens etwas Leichtes (...). Zwischendurch naschen die Deutschen auch gerne (...).

Jetzt ein paar Fragen zum Text:

Was essen die Deutschen oft zum Frühstück?

Was ist eine Currywurst (...)?

Zadania:

Uzupełnij zdanie: Ein typisches deutsches Frühstück besteht oft aus \_\_\_\_\_.

Przetłumacz zdanie na niemiecki: Ich esse gerne Pizza zum Abendessen (...).

Podobnie jak w poprzednich przykładach, również w przedstawionym wyżej tekście nie obyło się bez pewnych błędów językowych (Zum Mittagessen essen [...]) oraz powtarzających się mechanicznie struktur syntaktycznych („[...] essen die Deutschen [...]”, „[...] naschen die Deutschen [...]”). Dydaktyzacja tekstu sprowadzała się jedynie do przedstawienia otwartych pytań o charakterze selektywnym oraz schematycznych zadań, opierających się na uzupełnieniu informacji bądź przetłumaczeniu fragmentu tekstu. Brakuje widocznej strategii dydaktycznej: zadań wprowadzających o charakterze globalnym czy poleceń zachęcających uczniów do pracy analitycznej i produktywnej.

Obok wsparcia językowego system może też – dzięki szerokiej bazie leksykalnej – pełnić funkcję pierwszego korektora już stworzonego tekstu, tzw. „Writing Tutor”, „Writing Partner” (Lehnen i in., 2023: 2):

### **Czat 11.**

**Pyt.:** Sprawdź i popraw tekst w języku niemieckim:

Am Samstag ich wache sieben Uhr morgen auf. Dann nehme die Dusche. Danach mache Frühstück. Esse und einkaufe gehen. Mittag essen. Später spaziere durch die Stadt. Abend gehen ins Kino. Ich schlafe zehn Uhr<sup>11</sup>.

**ChatGPT:** Am Samstag wache ich um sieben Uhr morgens auf. Dann dusche ich. Danach mache ich Frühstück, esse und gehe einkaufen. Zum Mittagessen gehe ich später spazieren. Am Abend gehe ich ins Kino. Ich gehe um zehn Uhr schlafen.

---

<sup>11</sup> Cytowany fragment jest autentycznym tekstem napisanym przez ucznia czwartej klasy szkoły podstawowej w ramach zajęć języka niemieckiego.

Dodatkowo istnieje możliwość wskazania przez system – wprowadzanie nie zawsze precyzyjnie i poprawnie – popełnionych w tekście błędów:

**Czat 12.**

**Pyt.:** Jakie błędy popełniłem w tekście?

**ChatGPT:** W tekście występują następujące błędy:

*W zdaniu Am Samstag ich wache sieben Uhr morgen auf kolejność słów jest niepoprawna. W zdaniu Dann nehme die Dusche brakuje zaimka osobowego ich (...).*

Kwestią dyskusyjną, zarówno etycznie jak i dydaktycznie, pozostaje poziom ingerencji chatbota w autorski tekst ucznia (Zhou i in., 2023: 1; Kasneci i in., 2023: 6–8), jak np.

**Czat 13.**

**Pyt.:** Czy możesz poprawić i udoskonalić mój tekst?

**ChatGPT:** Am Samstagmorgen wache ich um sieben Uhr auf und starte den Tag voller

Energie. Nach einer erfrischenden Dusche bereite ich mir ein leckeres Frühstück zu, das mich für den Tag stärkt (...).

Ostatnią analizowaną sprawnością językową jest mówienie. ChatGPT jako chatbot bazuje na słowie pisanym, natomiast komunikacja ustna jest możliwa za pomocą odpowiedniej aplikacji przetwarzającej głos na tekst w czacie. Korzystając z niej, mamy możliwość werbalnego komunikowania się z wirtualnym partnerem na różnym poziomie językowym. Chatbot udziela odpowiedzi pomimo popełnionych przez użytkownika błędów językowych:<sup>12</sup>

**Czat 14.**

**Pyt.:** Hallo, kannst du Deutsch? [Hallo, umiesz niemiecki? tłum. Autor]

**ChatGPT:** Ja, ich kann Deutsch. Wie kann ich dir helfen?

**Pyt.:** Wie kommen ich nach Opolo (sic!)? [Jak ja dostać się do Opola? tłum. Autor]

---

<sup>12</sup> Cytowany fragment jest autentycznym dialogiem ucznia czwartej klasy z aplikacją ChatGPT.

**ChatGPT:** Um nach Opole zu gelangen, gibt es verschiedene Möglichkeiten, je nachdem, wo du dich gerade befindest und welche Art der Fortbewegung du bevorzugst. Hier sind einige gängige Optionen: (...).

**Pyt.:** Was kann in Opole machen (sic!)? [Co mogę robić w Opolu? tłum. Autor]

**ChatGPT:** In Opole gibt es viele Aktivitäten und Unternehmungen, die du genießen kannst. Hier sind einige Vorschläge: (...).

**Pyt.:** Wie kommen ich von Park Bolko zu Hauptbahnhof (sic!)? [Jak ja dojść z parku Bolko do dworca głównego? tłum. Autor]

**ChatGPT:** Um vom Park Bolko zum Hauptbahnhof in Opole zu gelangen, stehen dir verschiedene Optionen zur Verfügung. Hier sind zwei gängige Möglichkeiten: (...)

Ograniczenia systemu były widoczne, gdy polecenia dotyczyły osobistych doświadczeń (Young i in., 2023: 65; Vaccino-Salvadore, 2023: 3):

#### **Czat 15.**

**Pyt.:** Wie geht es dir? [Jak się masz? tłum. Autor]

**ChatGPT:** Als KI habe ich keine eigenen Gefühle oder Emotionen, aber danke, dass du fragst! Ich bin hier, um zu helfen. Wie kann ich dir weiterhelfen? [Jako SI nie posiadam uczuć i emocji, ale dziękuję za pytanie (...). tłum. Autor]

**Pyt.:** Welches Wetter haben wir heute? [Jaką mamy dzisiaj pogodę? tłum. Autor]

**ChatGPT:** Entschuldigung, aber als KI-Modell habe ich keinen Zugriff auf Echtzeitinformationen und kann dir daher keine genauen oder aktuellen Wetterdaten geben. (...). [Przepraszam, ale jako model KI nie posiadam dostępu do informacji w czasie rzeczywistym (...). tłum. Autor]

Nie bez wpływu na poprawną komunikację z chatbotem pozostaje także aspekt techniczny: aby werbalizowane polecenia zostały poprawnie zdekodowane na język pisany, muszą być bezbłędne pod względem artykulacyjnym.

### 3.3. Aspekty wiedzy realizowawczej i rozwijanie kompetencji interkulturowej

Elementarnym obszarem nauki języka obcego jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej poprzez poznawanie kultury obcej i kontrastywne zestawienie jej z własną. Spośród wielu podejść nauczania kultury kraju języka obcego najbardziej popularnymi są trzy koncepcje: kognitywna (faktograficzna), komunikacyjna i interkulturowa (Rösler, 2012: 199–223).

Wychodząc od koncepcji faktograficznej należy podkreślić, że ChatGPT jest systemem o bardzo szerokiej bazie danych, jednak ze względu na brak informacji źródłowej nie może być uznawany za wiarygodne źródło informacji (Zhou i in., 2023: 3). Dodatkowo ważnym elementem, który należy brać pod uwagę korzystając z systemu jako źródła faktów, jest jego autoregresyjna właściwość, która otwiera drogę do manipulacji odpowiedzi poprzez pytającego użytkownika (Emsley, 2023: 1–2):

#### Czat 16.

**Pyt.:** Najdłuższą rzeką w Niemczech jest...?

**ChatGPT:** Najdłuższą rzeką w Niemczech jest Ren (niem. Rhein). Ma ona długość około 1 233 kilometrów (...).

**Pyt.:** Najdłuższą rzeką przepływającą przez Niemcy jest...?

**ChatGPT:** Przepraszam za wcześniejsze nieprecyzyjne informacje. Najdłuższą rzeką, która w całości przepływa przez terytorium Niemiec, jest Łaba (niem. Elbe) (...).

**Pyt.:** Czy aby na pewno?

**ChatGPT:** Przepraszam za zamieszanie. Rzeczywiście, moja poprzednia odpowiedź była błędna. Najdłuższą rzeką przepływającą przez terytorium Niemiec jest Dunaj (niem. Donau) (...).

W kontekście podejścia komunikacyjnego oraz interkulturowego, możliwości wykorzystania chatbota jako źródła autentycznych tekstów z życia codziennego są dosyć znikome. Wygenerowany przez system tekst, którego fragment został wcześniej zaprezentowany (zob. czat 10), zawiera – obok wspomnianych błędów językowych – również wiele uogólnień, tworząc tym samym stereotypowy obraz Niemca w odniesieniu do jedzenia<sup>13</sup>. Potwierdza to także tekst dotyczący charakterystycznych cech Niemca/Niemki:

<sup>13</sup> Przykładowe fragmenty czatu: „Zum Mittagessen essen die Deutschen gerne warme Speisen (...). Abends essen die Deutschen meistens etwas Leichtes (...). Zwischendurch naschen die

## **Czat 17.**

**ChatGPT:** Opisując cechy charakterystyczne Niemca, należy pamiętać, że jest to ogólny opis i nie odnosi się do każdej jednostki. Niemniej jednak, istnieją pewne cechy, które są często kojarzone z Niemcami. Oto kilka z nich:

1. Dyscyplina i punktualność (...)
  2. Organizacja (...)
  3. Efektywność (...)
- Warto zaznaczyć, że powyższe cechy są ogólne i nie odzwierciedlają jednostkowych charakterów i postaw każdego Niemca. Różnice indywidualne, kontekst społeczno-kulturowy i wiele innych czynników mogą wpływać na charakterystykę danej osoby.

Powyższa odpowiedź nie powinna być, jak podkreśla sam generator tekstu, w żaden sposób rozumiana jako właściwy i ostateczny obraz Niemca/Niemki, natomiast może być przyczynkiem do dyskusji i krytycznej analizy przedstawionych przez chatbot cech charakterystycznych w ramach zajęć lekcyjnych.

## **4. ChatGPT jako cyfrowy środek dydaktyczny – dyskusja i podsumowanie**

W ostatniej części artykułu wyniki analizy zostaną omówione w odniesieniu do postawionego celu oraz przedstawione w szerszym kontekście już powstałych badań.

Chatbot niewątpliwie dysponuje szeroką bazą leksykalną i umożliwi odpowiednio szerokie wsparcie uczącego w poszerzaniu i różnicowaniu stosowanych środków językowych na odpowiednim poziomie. Może być wykorzystywany – jak podkreślają Lehnen i Steinhoff (2023: 2) – jako pierwszy korektor dłuższych tekstów, wskazując błędne sformułowania oraz proponując ich poprawy. Trudności pojawiają się przy zastosowaniu figur retorycznych bądź wyrażaniu emocji. Vaccino-Salvadore (2023: 3) podkreśla w tym kontekście ograniczenie autentyczności komunikacyjnej, gdzie brak jest gestów oraz sfery emocjonalnej. Warto nadmienić, że system nie jest neutralny w odniesieniu do treści ideologicznych i aksjologicznych, nawet jeśli są cytowane. Liczne badania potwierdzają zarówno wspieranie przez system stereotypów, eksponowanie monokulturowej perspektywy świata (Vaccino-Salvadore, 2023: 2; Kohnke i in., 2023: 9), jak i prymat języka angielskiego nad pozostałymi językami (Kasneci i in., 2023: 8). ChatGPT bez większych problemów tłumaczy teksty oraz jest w stanie dokonać ich analizy wraz

---

Deutschen auch gerne(...). ”

z wypisaniem i tłumaczeniem najważniejszych zwrotów. Szybkość informacji zwrotnej jest jedną z jego podstawowych zalet (Kohnke i in., 2023: 3). Nie radzi sobie natomiast z dydaktyzacją tekstów – wygenerowane zadania do wybranych tekstów nie posiadają logicznej struktury metodycznej oraz są bardzo schematyczne. Niejasne, a czasem nawet błędne, okazują się wyjaśnienia oraz przedstawione realizacje językowe zagadnień gramatycznych oraz fonetyczno-fonologicznych. W badaniu dokładności poleceń w ramach słownictwa i gramatyki korpusu anglojęzycznego chatbot również uzyskał niski wynik (Shin i in., 2023: 29)<sup>14</sup>.

Istotnym aspektem, który koniecznie należy wziąć pod uwagę przy planowaniu wykorzystania tekstów utworzonych przez ChatGPT na zajęciach, to niewskazywanie przez system źródła informacji oraz nieuwzględnienie praw autorskich (Hong, 2023: 42; Vaccino-Salvadore, 2023: 3; Zhou i in., 2023: 6; Emsley 2023: 1–2). Argumenty te, w połączeniu z mechaniczno-konwencjonalnym stylem wypowiedzi, budzą wątpliwości odnośnie do „(...) konwersacyjno-językowego postulatu naturalności zbierania danych i autentyczności materiału danych (...)” (Grucza, 2000: 83). Niemniej jednak chatbot może być pomocnym narzędziem wspomagającym recepcję tekstów, usprawniając tym samym przebieg czytania ze zrozumieniem, w szczególności do poziomu językowego A2 (Young i in., 2023: 65).

ChatGPT jako generator tekstu otwiera uczącym się języka obcego największe możliwości w kwestii rozwoju sprawności pisania. Nie należy jednak przy tym zapominać o zagrożeniach związanych z wykorzystywaniem tego typu narzędzi w ramach zajęć. Są to głównie – podobnie jak w wyżej omówionej sprawności czytania – nieuwzględnianie źródeł bądź kontrowersja odnośnie do autentyczności zaprezentowanych tekstów. Wraz z coraz większą popularnością generatorów tekstów bazujących na sztucznej inteligencji, tracą domowe z konwencjonalnymi poleceniami, dotyczącymi produkcji tekstu, z którymi chatbot radzi sobie bez większych trudności. Jednym z rozwiązań może być zadanie pisemnej pracy domowej nawiązującej bezpośrednio do treści i zadań lekcji, gdzie aplikacji może brakować punktu odniesienia do sporządzenia tekstu (Hong, 2023: 41). Abstrahując jednak od kwestii i sensowności zadawania prac domowych, tworzenie tekstów pisemnych podlegających późniejszej ocenie powinno odbywać się na zajęciach w sposób samodzielny, a ważna jest przede wszystkim kreatywność tworzonego tekstu. Kasneci i in. (2023: 6–8) oraz Vaccino-Salvadore (2023: 4) podkreślają zarówno negatywny wpływ przedstawionych tekstów na wyobraźnię uczniów, jak i zbyt duże zaufanie użytkowników ChatGPT do wyprodukowanych przez

<sup>14</sup> Dla porównania – wersja GTP-4 uzyskała wynik 93% poprawnych odpowiedzi (Shin i in., 2023: 29).

system treści. Na etapie poprzedzającym pracę pisemną na ocenę ChatGPT może być narzędziem wspomagającym rozwój sprawności pisania w języku obcym. O ile w samej fazie przygotowania ucznia do pisania, podczas prezentacji i omówienia odpowiedniego wzorca tekstu autentycznego, możliwości wykorzystania aplikacji wydają się dosyć ograniczone, to integracja chatbota w proces pisania w ramach zadań produktywnych może okazać się bardzo użyteczna (Lehnen i in., 2023: 2; Carstensen 2024: 31–34). Na każdym etapie produkcji tekstu istotna jest jednak, ze względu na występujące błędy i niedociągnięcia, koordynacja procesu przez nauczyciela oraz odpowiednia informacja zwrotna (feedback) dla ucznia.

ChatGPT wykazuje przydatność także w komunikacji werbalnej, w szczególności w pierwszej fazie praktycznego zastosowania poznanych struktur językowych (Young i in., 2023: 65). Tego typu wykorzystanie ChatGPT może być pomocne dla uczniów o introwersyjnych cechach osobowości bądź takich, którzy mają obawy przed popełnieniem błędów (Kohnke i in., 2023: 3; Young i in., 2023: 66; Jeon i in., 2023: 1). Nauczyciel, mając dostęp do realizowanego dialogu, koordynuje działania oraz udziela uczniowi odpowiedniej informacji zwrotnej w związku z poprawnością i celowością zastosowanych środków językowych. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że komunikacja uczeń-chatbot, z wielu już wcześniej przedstawionych względów, nie powinna zastąpić realnej sytuacji komunikacyjnej nauczyciel-uczeń lub uczeń-uczeń (por. Deutscher Ethikrat, 2023: 239–250). Może być jedynie narzędziem wspomagającym zastosowanie nowych struktur językowych (Vaccino-Salvadore, 2023: 3; Zhou i in., 2023: 6). Ograniczenie aktu komunikacji wyłącznie do werbalizacji poleceń i pytań, bez uwzględnienia sfery emocjonalnej, osobistych doświadczeń oraz komunikatów para- i niewerbalnych, byłoby jedynie imitacją budowania relacji międzyludzkiej.

W odniesieniu do wyżej przedstawionych wniosków należy stwierdzić, iż – przy odpowiedniej koordynacji oraz uwzględnieniu aspektów etycznych i pedagogicznych przez nauczyciela – włączenie systemu ChatGPT w proces nauczania języka obcego może przynieść uczącemu wiele korzyści. Zasadniczą kwestią wydaje się tutaj wskazanie uczniom zakresu zastosowania systemu, który nie powinien być wirtualnym odpowiednikiem wszechwiedzącego nauczyciela lub ucznia, a jedynie niedoskonałym narzędziem wspomagającym proces nauczania. Fundamentalne znaczenie ma także podkreślanie przez nauczyciela konieczności krytycznego podejścia do wygenerowanych przez aplikację treści oraz ich dalszą analizę i weryfikację w wiarygodnych źródłach.



## Bibliografia

- ART Analysis and Research Team of the EU Council (2023), *ChatGPT in the Public Sector – overhyped or overlooked?* ART – RESEARCH PAPER. Online: [https://www.consilium.europa.eu/media/63818/art-paper-chatgpt-in-the-public-sector-overhyped-or-overlooked-24-april-2023\\_ext.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/63818/art-paper-chatgpt-in-the-public-sector-overhyped-or-overlooked-24-april-2023_ext.pdf) [DW 12.05.2023].
- Carstensen Ch. (2024), *Chat GPT & Co. – KI im DaF/ DaZ-Unterricht: Einführung*. Kindle Edition. Online: <https://www.amazon.de/Chat-GPT-Co-DaZ-Unterricht-Einf%C3%BChrung-ebook/dp/BOCRVKP3N5> [DW 12.05.2023].
- Deutscher Ethikrat (2023), *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme*. Berlin: DIPF.
- Emsley R. (2023), *ChatGPT: these are not hallucinations – they’re fabrications and falsifications*. „Schizophrenia”, nr 9:52. Online: <https://www.nature.com/articles/s41537-023-00379-4> [DW 10.02.2023].
- Gałań B., Póltorak E. (2019), *Nowoczesne technologie w nauczaniu języków obcych: oczekiwania, wyzwania, perspektywy*, (w:) Orzeł B. (red.), *Co nowego w mediach?: transformacja, perspektywy, oczekiwania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 65–78.
- Grucza S. (2000), *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – Zur Kritik des Authentizitätspostulats. Aдекватność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych. Krytyka tzw. postulatu autentyczności*. „Deutsch im Dialog. Nimmiecki w Dialogu”, nr 2, s. 73–99.
- Hong W. (2023), *The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research*. „Journal of Educational Technology and Innovation”, nr 3 (1), s. 37–45.
- Jeon J., Lee S., Choe H. (2023), *Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning*. „Computers & Education”, nr 206, s. 1–43.
- Ji H., Ko Y., Han I. (2022), *A systematic review of conversational AI in language education: focusing on the collaboration with human teachers*. „Journal of Research on Technology in Education”, nr 55 (2), s. 1–16.
- Kasneci E., Seßler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Kasneci G. (2023), *ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education*. „EdArXiv Preprints”. Online: <https://osf.io/preprints/edarxiv/5er8f> [DW 10.02.2024].
- King M. R., ChatGPT (2023), *A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education*. „Cellular and Molecular Bioengineering”, nr 16, s. 1–2.
- Kocoń J., Cichecki I., Kaszyca O., Kochanek M., Szydło D., Baran J., Bielaniewicz J., Gruza M., Janz A., Kanclerz K., Kocoń A., Koptyra B., Mieleszczenko-Kowszewicz W., Miłkowski P., Oleksy M., Piasecki M., Radliński Ł., Wojtasik K., Woźniak S., Kazienko P. (2023), *ChatGPT: Jack of all trades, master of none*. Online: <https://arxiv.org/pdf/2302.10724.pdf> [DW 12.05.2023].
- Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D (2023), *ChatGPT for Language Teaching and Learning*. „RELC Journal”, nr 54(2), s. 1–14.

- Lehnen K., Steinhoff T. (2023), *Sprachliche Bildung als menschlich-maschinelle Koaktivität. Zur (Re-)Modellierung von Lese- und Schreibpraktiken im Deutschunterricht*, (w:) Fürstenberg M., Müller H. G., Wurst A.(red.), DeutschGPT – Konferenz zum Deutschunterricht in Zeiten von Chatbots und KI. Potsdam: Universität Potsdam, s. 2.
- Lotze N. (2016), *Chatbots – Eine linguistische Analyse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Machura M. (2023), *Chat GPT w szkole – szanse i zagrożenia*. Online: [https://samorzad.pap.pl/sites/default/files/2023-04/Chat\\_GPT%C2%A0w\\_szkole\\_-\\_szanse\\_i\\_zagro%C5%BCenia.pdf](https://samorzad.pap.pl/sites/default/files/2023-04/Chat_GPT%C2%A0w_szkole_-_szanse_i_zagro%C5%BCenia.pdf) [DW 12.05.2023].
- Malinowski M. (2013), *E-Technologie wspierające pracę nauczyciela*. „Dyrektor Szkoły”, nr 2, s. 68–73.
- Polak B. (2013), *Podstawy teorii kształcenia*. Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
- Potoczna M. (2017), *Szanse i zagrożenia wynikające z zastosowania mediów we wczesnej edukacji dziecka*. „Edukacja-Technika-Informatyka”, nr 8, s. 241–246.
- Póltorak E. (2008), *Wykorzystanie programów narzędziowych w procesie nauczania/uczenia się języka obcego*, „Neofilolog”, nr 31, s. 59–68.
- Rudolph J., Tan S. (2023), *ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?* „Journal of Applied Learning and Teaching”, nr 6 (1), s. 1–22. Online: <https://edu.usn.no/getfile.php/13759799-1678453059/edu.usn.no/ChatGPT%20-%20Bullshit%20spewer%20or%20the%20end%20of%20traditional%20assessments%20in%20higher%20education.pdf> [DW 12.05.2023].
- Schwab K. (2018), *Czwarta rewolucja przemysłowa*, tłum. Kamińska A. D., Warszawa: Studio EMKA.
- Shin D., Lee J. H. (2023), *Can ChatGPT make reading comprehension testing items on par with human experts?* „Language Learning & Technology”, nr 27 (3), 27–40.
- Tanır A. (2023), *Eine theoretische Grundlage für den Einsatz von ChatGPT im DaF-Unterricht*, (w:) Deregözü A. (red.), *Sprachliche Welten: Forschungen im Bereich Deutsche Sprache und Literatur*. Istanbul: Eğitim Yayinevi, s. 91–113.
- Tekin Ö. (2023), *ChatGPT im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. „Alman Dili Ve Kültürü Araştırmaları Dergisi”, nr 5 (2), s. 135–163.
- Tlili A., Shehata B., Adarkwah M.A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. (2023), *What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education*. „Smart Learn. Environ”, nr 10 (15), s. 1–24.
- Vaccino-Salvadore S. (2023), *Exploring the Ethical Dimensions of Using ChatGPT in Language Learning and Beyond*. „Languages” nr 8 (3) 191. Online: <https://doi.org/10.3390/languages8030191> [DW 10.02.2024].
- Wallace P. (2005), *Psychologia Internetu*. Poznań: Rebis.
- Wieczorek D. (2021), *Edukacja ku przyszłości jako czynnik minimalizujący ryzyko wykluczenia społecznego wobec przemian związanych z czwartą rewolucją przemysłową*. „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 3, s. 49–62.
- Young J. Ch., Shishido M. (2023), *Investigating OpenAI's ChatGPT Potentials in Generating Chatbot's Dialogue for English as a Foreign Language Learning*.

„International Journal of Advanced Computer Science and Applications”,  
nr 14 (6), s. 65–72.

Zhou J., Müller H., Holzinger A., Chen F. (2023), *Ethical ChatGPT: Concerns, Challenges, and Commandments*. Online: <https://arxiv.org/pdf/2305.10646.pdf> [DW 10.02.2024].

#### **NETOGRAFIA**

[https://www.kingfishermarketing.be/wp-content/uploads/2023/02/Information-technology\\_en\\_1585596.pdf](https://www.kingfishermarketing.be/wp-content/uploads/2023/02/Information-technology_en_1585596.pdf) [DW 12.05.2023].

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [DW 12.05.2023].

<https://psmm.pl/wp-content/uploads/2023/05/chatgpt-w-mediach-raport-medialny.pdf> [DW 12.05.2023].

Received: 22.11.2023

Revised: 22.05.2024

**Izabela Bawej**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

<https://orcid.org/0000-0002-1467-6509>

[izabela.bawej@ukw.edu.pl](mailto:izabela.bawej@ukw.edu.pl)

## ***O wykorzystaniu wiadomości sms w nauczaniu komunikacji w języku obcym na przykładzie języka niemieckiego jako języka obcego***

**On the use of SMS messages in teaching foreign language  
communication, with a focus on German as a Foreign Language**

Acquiring proficiency in conveying information through short text messages is clearly connected with the changes that have taken place in the world around us. It should, therefore, find its reflection in the teaching of foreign languages, especially in language studies. It is worth noting that SMS messages, as a means of communication, can be an interesting and useful topic for students who can no longer (or perhaps do not want to) function without a smartphone.

The considerations presented here are rooted in educational practice and provide a description of a project aimed at developing proficiency in understanding and creating text messages in practical German language classes. Features included writing with correct spelling, the style of SMS messages, the choice of linguistic elements and the use of abbreviations, both in German and English. The paper also includes examples of exercises and discusses the impact of SMS messages on the progress and quality of German language classes. The project presented aims to demonstrate the relevance of introducing such texts and their didactic value in foreign language teaching. It



offers sample solutions that can be employed in the process of developing writing skills in a foreign language and suggests how SMS messages can be used as a communication tool in foreign language classes to broaden and reinforce vocabulary related to mobile phones.

**Keywords:** SMS message, German as foreign language, writing skill, communication, text messages

**Słowa kluczowe:** wiadomość SMS, język niemiecki jako język obcy, sprawność pisania, komunikacja, komunikaty tekstowe

## 1. Wstęp

Nowoczesne techniki przesyłania informacji sprawiły, że najczęściej używanym medium w komunikacji międzyludzkiej stał się dzisiaj telefon komórkowy. Dzięki niemu niezwykłą popularnością cieszą się różne komunikatory internetowe, jak np. WhatsApp, Discord czy Facebook Messenger. Mimo iż w ostatnich latach coraz chętniej korzystamy z tych mobilnych aplikacji, to nadal rozpowszechnioną i praktyczną formą komunikacji są również SMS-y, czyli krótkie wiadomości tekstowe (*SMS* – skrót ang. *Short Message Service*)<sup>1</sup>. Większość osób nie wyobraża już sobie życia bez możliwości wysyłania wiadomości tekstowych, ogromne możliwości komunikacyjne daje nam też smartfon. Pomimo nowych technologii wiadomości SMS również w przyszłości będą odgrywać znaczącą rolę, a system komunikacji nadal się będzie z pewnością rozwijać, aby sprostać wymaganiom zdigitalizowanego świata:

Krótkie wiadomości tekstowe są niezawodne, uniwersalne i po prostu ponadczasowe, dlatego nawet rosnąca popularność komunikatorów mobilnych nie wpływa na zmniejszenie korzystania z tej formy komunikacji mobilnej. Fundamentalnym chociażby jest fakt, że aby dany użytkownik mógł porozmawiać z innym za pośrednictwem aplikacji, każdy z nich musi mieć ją zainstalowaną, tymczasem przypadku SMS-ów ten problem nie istnieje. Te zalety jeszcze długo nie pozwolą SMS-om zniknąć z naszego życia, bez względu na to, jakie pokolenie reprezentujemy (<https://przedsiębiorcy.eu/do-mlodych-klientow-pisz-sms-y/> [DW 26.01.2024]).

---

<sup>1</sup> „Kres SMS-ów spodziewany jest już od kilkunastu lat, a te ciągle z uśmiechem kwitują plotki o ich śmierci, dodając, że pogłoski są mocno przesadzone. Jest 2023 rok, a tradycyjne wiadomości wręcz mają swój renesans, o czym świadczą dane przekazane przez Orange” (Bednarek, 2023). Zob także <https://www.deutschlandfunk.de/160-zeichen-alltag-100.html>, veröffentlicht am 24. Januar 2024, [DW 26.01.2024], <https://weencrypt.pro/glossar/die-bedeutung-von-sms-nachrichten-in-der-heutigen-kommunikation/> veröffentlicht am 18.11.2023, [DW 26.01.2024].

Malinowska (2004: 192) zwraca uwagę na fakt, że piszemy coraz więcej, ale jest to zupełnie inne pisanie niż kiedyś. Ludzie piszą SMS-y, ponieważ niechętnie piszą listy. SMS-y służą przede wszystkim do utrzymywania stałego kontaktu z najbliższymi czy przyjaciółmi. Wykorzystywane są one również do przekazywania informacji, które często jest nam trudno wypowiedzieć, np. aby wyrazić uczucia (*Kocham Cię, Przepraszam*). Dlatego tak wiele osób zamiast napisać (nierzadko czasochłonny) list, czy zadzwonić do kogoś i szczerze o czymś powiedzieć, woli wysłać SMS-a (zob. także Krzempek, 2006: 366). Wysłanie SMS-a nie jest zbyt angażujące i nie zajmuje wiele czasu. Zazwyczaj wysyłamy je podczas podróży, leżąc w łóżku, będąc w pracy. Okazję do napisania wiadomości stwarzają też czekanie w kolejce, spacer, zakupy, wizyta w toalecie, spożywanie posiłku, stanie w korkach<sup>2</sup>.

SMS-a można wysłać do innego użytkownika sieci z każdego miejsca o każdej porze. Dochodzi on do odbiorcy prawie natychmiast (Malinowska, 2004: 192; Krzempek, 2006: 366; Knasmüller, 2015: 203). Szybkość przekazu i wygoda w przesyłaniu sprawiają, że komunikacja drogą SMS-ową jest łatwa i dostępna niemal wszędzie. Ta zwięzła forma pisemnej wymiany informacji jest więc bardzo popularna wśród młodych ludzi zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym (np. Wojacek, 2020; Dürscheid, 2023)<sup>3</sup>. Dlatego

<sup>2</sup> <https://serwersms.pl/media/aktualnosc/1820-znaczenie-sms-ow-w-komunikacji-polakow-raport-z-badania>, [DW 26.01.2024].

<sup>3</sup> „(...) Jak się (...) okazuje, nawet w czasie mody na komunikatory, dla młodych wciąż istotny jest kontakt – zarówno w aspekcie prywatnym, jak i biznesowym – za pomocą krótkich wiadomości tekstowych. (...) Według badań Open Market 75 proc. zapytanych (...) w sytuacji wyboru wolałoby SMS-a niż rozmowę przez telefon, która w ich opinii jest zbyt czasochłonna i angażująca w dobie aktywnego trybu życia. A jak SMS-y wygrywają z komunikatorami? Badani (...) wskazują, że krótkie wiadomości tekstowe są (...) prostsze w obsłudze i bardziej bezpieczne (...). Nie bez znaczenia pozostaje również zasięg – do wysyłki SMS-a wystarcza bowiem sieć komórkowa, a komunikatory wymagają dostępu do Internetu, co w pewnych miejscach i okolicznościach może rodzić problemy. W tym argumentie wciąż tkwi największa siła SMS-ów (...).” (<https://przedsiebiorcy.eu/do-młodych-klientow-pisz-sms-y/>) [DW 26.01.2024].

„Według młodych ludzi SMS-y są gwarancją, ponieważ nie ma drugiego tak pewnego środka komunikacji. Zawsze dochodzą, zawsze są szybkie. Każdy, niezależnie od tego czy ma Androida, czy iOS-a od razu je otworzy. Nie musi mieć osobnego konta i aplikacji. SMS po prostu działa. Teoretycznie sukces SMS-ów łatwo wytłumaczyć. Wiadomości tekstowe miały odejść do lamusa, bo młodzi nie będą ich potrzebowali. Tymczasem kolejne pokolenie je wysyła. (...) Wydaje się, że najbliższe lata dla SMS-ów mogą być więcej niż udane. Niedawno Google zaprezentował ciekawą funkcję polegającą na tym, że sztuczna inteligencja wspomóż w wysyłaniu wiadomości. Podobnie jak w przypadku maili, algorytm pozwoli zmienić ton, na bardziej oficjalny lub emocjonalny. Może nawet przerobić daną wiadomość na wierszyk lub inną nietypową formę. Wprawdzie opcja wymagać będzie stałej łączności z internetem – a jak się wydaje, przewagą SMS-ów jest właśnie to, że sieć jest niepotrzebna – ale tylko gdy będziemy w zasięgu, stanie się atrakcyjnym wsparciem dla tych, którzy z wiadomości korzystają” (Bednarek, 2023; zob także <https://www.deutschlandfunk.de/160-zeichen-alltag-100.html>, veröffentlicht am 24. Januar 2024, [DW 26.01.2024]).

zagadnienie pisania SMS-ów w języku obcym zasługuje na uwagę w kontekście mobilności studentów, ich wyjazdów w ramach programu Erasmus czy podejmowania pracy w zagranicznych firmach i zawieranych znajomości z obcokrajowcami. Ze względu na ogólne tendencje związane z korzystaniem z narzędzi elektronicznych w codziennej komunikacji warto wykorzystywać nowe technologie jako pomoc dydaktyczną na zajęciach z praktycznej nauki języka obcego.

Celem niniejszego opracowania jest zaprezentowanie projektu zajęć, który opisuje, jak można rozwijać umiejętność przekazywania rozmaitych informacji za pomocą SMS-ów w języku niemieckim. Koncepcja przedstawia propozycję zajęć pt. „SMS – Sorry muss Deutsch lernen :-x CU bb”, podczas których studenci lingwistyki stosowanej wprawiali się w komunikacji za pomocą krótkich wiadomości tekstowych w nabywanym języku, m.in. w zakresie cech charakterystycznych dla wiadomości SMS: ich stylu, wyboru środków językowych, stosowanych skrótów, w tym skrótów niemieckich i angielskich, elementów graficznych oraz wybranych struktur gramatycznych. Omawiany model zajęć ma ponadto pokazać zasadność wprowadzania tego typu tekstów i ich wartość dydaktyczną w nauczaniu języka obcego, oraz wskazać, w jaki sposób można je wykorzystać na zajęciach, aby poszerzać i utrwalać słownictwo związane z telefonem komórkowym.

## 2. SMS jako gatunek tekstu

SMS stał się dzisiaj samodzielnym gatunkiem o bardzo szerokim zasięgu<sup>4</sup>. Zdaniem Krzempek (2006: 368) trudno go co prawda zdefiniować, ponieważ poszczególne przykłady różnią się strukturą i pełnią różne funkcje. Chociaż mają wiele wspólnych cech, nie łatwo wyznaczyć dla wszystkich taką samą i jednoznaczną strukturę wzorcową.

Językoznawcy traktują SMS-y jak hybrydy o rozmytych sygnałach przynależności i uznają je za teksty kształtowane na różnych wzorcach, a tym samym reprezentujące różne gatunki, np. krótki list, okazjonalną kartkę,

---

<sup>4</sup> SMS-y wykorzystywane są przede wszystkim w codziennej, prywatnej komunikacji z najbliższymi i ze znajomymi. Wiadomości można jednak otrzymać nie tylko od bliskich i przyjaciół, lecz także w ramach usług świadczonych przez różne firmy czy operatorów sieci. Dlatego SMS-y ze względu na charakter relacji między nadawcą a odbiorcą dzielą się na dwie grupy – wiadomości oficjalne (np. reklamy czy komunikaty operatorów) i wiadomości nieoficjalne (prywatne) (Krzempek, 2006: 361; zob także <https://weencrypt.pro/glossar/die-bedeutung-von-sms-nachrichten-in-der-heutigen-kommunikation/> veröffentlicht am 18.11.2023, [DW 26.01.2024]). SMS-y są ponadto wykorzystywane w sytuacjach zagrożenia życia, np. alerty wysyłane przez Rządowe Centrum Bezpieczeństwa. W pandemii koronawirusa SMS-y stały się narzędziem kontroli epidemii. W wiadomościach SMS dostajemy też kody do e-recept.



telegram czy replikę w dialogu. Najczęściej jednak SMS wykazuje podobieństwo do krótkiego listu i spontanicznej rozmowy (Krzempek, 2006: 362; por. także Malinowska, 2004: 196; Data, 2009: 131–132; Decke-Cornill, Küster, 2010: 46, 106; Jachimowska, 2019: 63–64).

Jak wynika z powyższego, w SMS-ach wykorzystuje się schemat komunikacyjny listu. Jest to bowiem wypowiedź pisemna skierowana do wybranego adresata, informująca go o czymś lub skłaniająca do określonych zachowań. W związku z tym faktem w SMS-ach pojawiają się zwroty powitalne uzupełnione o formuły adresatywne, pytania grzecznościowe, np. *Witaj Olaf! Co słychać?* oraz zwroty pożegnalne, np. *Uściski, Buziaczki*. Do pozdrowień bardzo często dołączone są życzenia, np. *Miłego dnia; Do Jutra:-)* (Krzempek, 2006: 362–363; zob. także Malinowska, 2004: 194–195).

W porównaniu z tradycyjnie pisanym listem można jednak zaobserwować pewne zmiany strukturalne w SMS-ach: znaczne ograniczenie ramy tekstowej, czasami jej całkowitą redukcję. Dlatego nadawca zazwyczaj rozpoczyna swój komunikat od realizacji konkretnego tematu, przechodząc od razu do części właściwej, np. *Nie mam zajęć. Idę do biblioteki:-)*. Ponadto formuły grzecznościowe są w znacznym stopniu zmodyfikowane. Wiadomości cechuje zminimalizowanie użytych elementów językowych, wynikające z potrzeby uzyskania maksymalnej zwięzłości wypowiedzi i potrzeby szybkiego porozumienia, a także obecność elementów właściwych innym formom wypowiedzi (tu emotikony), np. *Sciskammocno:-)PA; pozdrawiam, całuję, buziaczki* (Malinowska, 2004: 194–195; Krzempek, 2006: 363).

Ze względu na elektroniczny kanał przekazu inaczej niż w liście przekazywana jest informacja o dacie i miejscu powstania wiadomości. Data pojawia się na wyświetlaczu przed tekstem właściwym SMS-a. Natomiast SMS nie zawiera informacji o miejscu powstania tekstu, a nadawca ujawnia się za pomocą numeru telefonu komórkowego przed tekstem. Ponadto tekst SMS-a nie jest dzielony na części typu wstęp, część zasadnicza, zakończenie. Strukturę SMS-ów cechuje dość duża fakultatywność kolejności występowania określonych elementów składowych (np. podpis i pozdrowienia mogą pojawić się na początku wiadomości" (Malinowska, 2004: 194–195; Krzempek, 2006: 364).

Cechą SMS-a jest skrótowość, ponieważ obejmuje on najczęściej kilka linijek tekstu. W związku z tym występują w nim różne sposoby kondensacji treści. Skrótowość przejawia się na różnych poziomach tekstu od zapisu po budowę poszczególnych wyrażen. Rozpiętość tematyczna SMS-a jest nieograniczona: począwszy od spraw bieżących, przez organizację spotkań, ogólne podtrzymanie kontaktu, życzenia okolicznościowe, po omawianie spraw rodzinnych, ustalanie kwestii biznesowych, powiadamianie o ważnych wydarzeniach z życia. SMS-y to także praktyczny sposób na przekazywanie



przypomnień i powiadomien o umówionej wizycie, statusie przesyłki, sprawy urzędowej czy atrakcyjnej promocji<sup>5</sup>. Jego treść jest przede wszystkim uzależniona od kontekstu, w którym powstaje. Zazwyczaj jednak odwołuje się on do wspólnej wiedzy życiowej nadawcy i adresata (Krzempek, 2006: 367; Jachimowska, 2019: 64).

Zmiana w technologiach komunikowania się wpłynęła na język i styl krótkich wiadomości tekstowych. Mogą być one nośnikiem informacji starannie dobranych i uporządkowanych oraz odruchowo werbalizowanych. Styl SMS-ów cechuje najczęściej spontaniczność, ekspresywność, emocjonalne nacechowanie oraz potoczność. Ponieważ muszą być funkcjonalne, ich język jest zsyntetyzowany, zwięzły i uproszczony. Piszący, chcąc w jak najmniejszej liczbie znaków wyrazić jak najwięcej treści, idą na skróty (Malinowska, 2004: 193–195; Dürscheid, 2023), co można zauważyć na poziomie składni (eliptyczne zdania), w formach gramatycznych (fleksja i słowotworstwo) oraz w słownictwie (potoczny, wyrazy ekspresywne, wulgaryzmy, wyrażenia ściśle środowiskowe i powiedzenia charakterystyczne dla stylu kolokwialnego – zaimki nieokreślone i wskazujące, formy zdrobniałe), np.

*Zaraz bede; Bede czekała pod uczelnia o 14; JestemPadmeta; ja wkuwam szkoda gadać; jeden koleś chodzi i skupuje; skoczna muza; co porabiasz; PIJE SE PIWKO; No Spoczko; niezle Były Cyrki Na Fonetyce; mogą Przylezc?; Napisz mi gdzie to masz to ja tam przyjdę. Wyjdziemy.sprawySłmaja:poSEM.MAG. czujeSIEjakINTELIGENTNAinaczej;*

Zasadniczo jednak występuje w nich swoboda stylistyczna, ponieważ o stylistyce tekstu decyduje inwencja nadawcy (zob. także Krzempek, 2006: 365–366; Dürscheid 2023).

Cechą SMS-ów, pisanych zwłaszcza przez młodych ludzi, są akronimy, czyli skrótowce tworzone od pierwszych liter wyrazów, wywodzące się najczęściej od słów angielskich, tzw. TLS-ów (trzyliterowych skrótów), np. *BTW* (*By The Way* – przy okazji), *FYI* (*For Your Information* – do twojej wiadomości), *IMO* (*In My Opinion* – moim zdaniem), *TIA* (*Thanks In Advance* – z góry dziękuję); *BBL* (*Be Back Later* – będę później), *CU* (*See You* – do zobaczenia); *LOL* (*Laugh Out Loud* – śmiać się głośno), *OMG* (*Oh My God* – O Mój Boże). Dochodzą do tego połączenia liter i wyrazów z cyframi, np. *2DAY* (*Today* – dzisiaj), *W8* (*Wait* – czekaj) (Kawka, 2004: 159–160; Data, 2009: 137; Bolanowski, 2012: 11).

SMS-y łączą w sobie także elementy typowe dla odmiany mówionej języka. Z założenia mają charakter monologowy, jednakże cechuje je wysoki

<sup>5</sup> <https://serwersms.pl/media/aktualnosc/1820-znaczenie-sms-ow-w-komunikacji-polakow-raport-z-badania>, [DW 26.01.2024].

stopień dialogiczności. Podczas komunikacji, szczególnie prywatnej, nadawca aktywizuje odbiorcę do kontaktu, nie czekając biernie na odpowiedź, lecz ją niejako wymuszając przez stawianie pytań, np.

*Krece sie po mieście, ale wpadłabym doCiebie za jakaś godzinę, co Ty na to?; Mogę wpasc futro po te notatki?; JesteśWAKademiku?.*

Niektóre z nich wywołują reakcje, które w postaci replik tworzą rodzaj rozmowy, najczęściej nieoficjalnej i potocznej (Greń, 2009: 93; Dürscheid, 2023). Wtedy ciąg wysyłanych wiadomości przybiera postać dialogu SMS-owego, np.

1 – *Gdzie jesteś? O której będziesz?*

2 – *Zbliżam się do Opolo. Mamy spóźnienie ale spoko*

1 – *A towarzystwo jak tam?*

2 – *Pani z pieskiem i ksiądz. Całkiem miło:) Do zobaczenia*

Taka pozorna rozmowa czy też SMS-owy ciąg korespondencyjny może trwać od kilku minut do kilku godzin (Krzempek, 2006: 364–365). Warto odpowiedzieć, że elementami przeniesionymi z konwencji rozmowy są sygnały słowne typu: *wiesz, wyobraź sobie, jak się masz* itd. (Malinowska, 2004: 194).

Podobnie jak w języku mówionym, w komunikacji za pomocą SMS-ów używa się elementów komunikacji niewerbalnej (symboli graficznych), tzw. emotikonów, które służą wyrażaniu emocji „mówiącego” (piszącego). Można je zapisać np. za pomocą kombinacji znaków interpunkcyjnych typu :) (uśmiech), :( (smutek) czy kombinacji znaków interpunkcyjnych i liter, np. :-o (zdziwienie), :-c (depresja) (np. Data, 2009: 135; Bolanowski, 2012: 9; Wojacek, 2020: 341; Zawadzka, 2023). Najczęściej jednak wpisujemy gotowe emotikony, tzw. emoji, np. *Smiley* – symbol żółtej, okrągłej buźki ze schematycznie zaznaczonymi oczami i ustami, która oddaje różne emocje widoczne na ludzkiej twarzy, np. 😊 – uśmiech, dobry humor, 😞 – niezadowolenie. Uzupełniamy też wypowiedzi tekstowe obrazkami miejsc, przedmiotów, roślin, napojów itp.

W wypowiedziach SMS-owych zachowania językowe zależą od relacji między nadawcą i odbiorcą. Związki ujawniają się przede wszystkim w formułach grzecznościowych, jeśli w ogóle one występują. Inaczej rozpoczyna się wypowiedź w przypadku ról równorzędnych w sytuacjach rodzinnych (np. między rodzeństwem), w sytuacjach rodzinnych w przypadku rangi nierówności (np. wnuk – babcia), a jeszcze inaczej w sytuacjach towarzyskich (np. między przyjaciółmi) czy kontaktach oficjalnych (Malinowska, 2004: 192–195).

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na nieprawidłowości, jakie pojawiają się w SMS-ach. Pośpiech w dzisiejszych czasach sprawia, że piszący tego typu teksty zapominają o regułach językowego *savoir-vivre'u* (Kawka, 2004: 160). Ponieważ mamy do czynienia z komunikacją pisaną, pojawiają się błędy językowe, wynikające z ignorowania zasad ortograficznych, jak np. rezygnacja z wybranych znaków interpunkcyjnych i znaków diakrytycznych, zwielokrotnienie wybranych znaków interpunkcyjnych, niestandardowe spacje (wyrazy rozstrzelone ze spacjami pomiędzy literami), brak spacji (łączna pisownia wyrazów, które powinny być pisane oddzielnie), zwielokrotnione użycie tych samych liter, skracanie wyrazów, mieszanie systemów ortograficznych dwóch języków, elizja znaków literowych (zastępowanych ich znakami nieliterowymi), mieszanie liter z liczbami, mieszanie małych i wielkich liter, niestosowanie wielkich liter, błędy ortograficzne. Zachodzą także usterki w normie językowej w postaci błędów gramatycznych (np. swobodny szyk), leksykalnych (mylenie znaczenia słów), stylistycznych (np. nieformalny język) (Data, 2009: 137; Greń, 2009: 93–94; Roślowski, 2009: 109; Kuruc, 2012: 84–85; Jachimowska, 2019: 68). Również emotikony należące do systemu graficznego SMS-ów mogą być pisane niedbale i podlegać deformacji, np. zwielokrotnieniu elementów składowych - :)), aby wzmocnić emocje czy ekspresję wypowiedzi (Greń, 2009: 94; Dürscheidt, 2023; zob. także Kuruc, 2012: 84–85).

### 3. Komunikacja SMS

Holly (2001: 14–15) uważa, że termin *komunikacja* jest jednym z najwzszechstronniejszych słów współczesnych czasów. Ma ono wiele znaczeń w zależności od przyjętego kontekstu, np. w przypadku *komunikacji międzyludzkiej* rozumie się pod tym pojęciem przekazywanie informacji od nadawcy do odbiorcy celem porozumienia się (zob. także Wojacek, 2020). Obecnie komunikacja na odległość polega na porozumiewaniu się za pośrednictwem elektronicznych środków przekazu. Rozwój techniki umożliwił wykorzystanie pisma do rozmów na czacie, dyskusji na forum czy kontaktów SMS-owych (Jachimowska, 2019: 71).

Jak podano, SMS jest pisemnym komunikatem monologowym lub dialogowym. Z reguły komunikacja za pomocą SMS-ów polega na ich wymianie pomiędzy dwiema osobami. Komunikacja przebiega wtedy według następującego schematu (por. np. Data, 2009: 131):

piszący → tekst-SMS ↓  
tekst-SMS → czytający

W lingwistyce tekstu ujmuje się więc SMS-a jako jednostkę międzyludzkiej komunikacji w aspekcie językowo-komunikacyjnym (Witosz, 2009: 17). Nadawca, który posiada telefon komórkowy, aby porozumieć się ze swoim partnerem, tworzy, a następnie wysyła drogą elektroniczną komunikat, który budowany jest zwykle w pośpiechu w oparciu o znany obu stronom kod (kompetencja językowa). Ów tekst adresat (odbiorca) odczytuje tekst z wyświetlacza telefonu, stara się go zrozumieć, zinterpretować i (ewentualnie) na niego odpowiedzieć (Krzempek, 2006: 367; Witosz, 2009: 17–18; Jachimowska, 2019: 63).

W akcie komunikacji SMS-owej piszącego i czytającego łączy tylko tekst komunikatu, który jest nośnikiem pewnych informacji. Warto tu wspomnieć, że pisanie SMS-ów jest działaniem językowym o charakterze illokucyjnym: mamy tutaj zamierzoną przez nadawcę intencję w postaci powitań, pytań, rad, wezwań, potwierdzeń, propozycji, poleceń, wyrzutów, prośb, obietnic itp. Nadawca, podejmując działania językowe, wybiera środki leksykalne, gramatyczne, elementy niewerbalne, np. emotikony, biorąc pod uwagę temat, cel, kontekst oraz intencję komunikowania się (Holly, 2001: 19; Rypel, 2007: 20; zob. także Heringer, 2004: 13, 66; Spillmann, 2000: 29–30).

W przeciwieństwie do rozmowy komunikacja za pomocą SMS-ów odbywa się bez fizycznej obecności nadawcy i odbiorcy. Mamy tu do czynienia z tzw. relatywizacją czasu i miejsca podczas wysyłania komunikatów, ponieważ nadawca może wysłać wiadomość w dowolnym czasie, z dowolnego miejsca. To samo dotyczy odbiorcy, który może odebrać i odczytać wiadomość w wybranym przez siebie momencie i miejscu (np. Malinowska, 2004: 194; Data, 2009: 131). Dlatego SMS-y służą komunikacji o charakterze synchronicznym (w czasie rzeczywistym) lub asynchronicznym. Komunikację SMS-ową cechuje również wysoki stopień interaktywności, ponieważ komunikaty mogą być pisane równocześnie, urywane lub kontynuowane po jakimś czasie. Na koniec trzeba dopowiedzieć, że podczas komunikacji za pomocą SMS-ów ważna jest tzw. wrażliwość medialna, czyli uświadomienie sobie, że każde z mediów ma swoją specyfikę i nadaje się do innego rodzaju komunikatów. Niestosowne jest przykładowo informowanie o zwolnieniu z pracy przy pomocy takiego komunikatora, jakim jest SMS, ale akceptowanym zachowaniem jest umówienie się za jego pomocą na kawę (Szponar, 2009: 125–127).

#### **4. Opis projektu zajęć**

Jak pisze Gębał (2019: 125–126), nowe potrzeby uczących się w zakresie skutecznej komunikacji wymusiły bardziej otwarte i elastyczne podejście do realizacji procesu nauczania języków obcych, np. wprowadzenie nowych form

aktywności na zajęciach, wspierających samodzielność, świadome wykorzystanie różnych form socjalnych (praca w parach, praca w grupach), wykorzystywanie w rozwijaniu sprawności językowych materiałów i tekstów autentycznych (także upraszczanych z uwagi na poziom językowy uczących się), silniejszą orientację na potrzeby komunikacyjne uczących się, zapewniającą powiązanie ćwiczonych na zajęciach prób komunikacji z realnym światem funkcjonującym poza salą lekcyjną.

Jednym ze sposobów na spełnienie powyższych warunków jest np. praca z SMS-ami na zajęciach z praktycznej nauki języka. Umożliwiają one nabywanie umiejętności komunikowania się w języku obcym w celu utrzymywania relacji społecznych, dostosowane są do współczesnych form komunikacji oraz potrzeb młodych ludzi. Ponadto w dobie szybkiej komunikacji pisanie krótkich wiadomości tekstowych jest innym rodzajem rozwijania sprawności pisania, który odbiega od tradycyjnego sporządzania typowych tekstów na zajęciach z praktycznej nauki języka, jakimi są np. esej, opis, opowiadanie czy rozprawka.

W społeczeństwie informacyjnym cały czas pisze się teksty. Nie rezygnujemy ze słowa pisanego, a nawet piszemy coraz więcej, oprócz SMS-ów są to e-maile, tweety, blogi itd. W tym miejscu trudno nie zgodzić się z Malinowską (2004: 192, 195), która twierdzi, że zmiany w komunikacji pisemnej idą w kierunku szybkiego i uproszczonego przekazu. Zapanowała moda na miniaturyzację form wypowiedzi, ponieważ mamy coraz mniej czasu na tworzenie wielkich struktur narracyjnych. Uważa ona, że dzięki telefonom komórkowym pisanie stało się modne, ale coraz częściej jego jakość jest zupełnie inna, niż w przypadku np. pisania tradycyjnych listów. Również Dürscheid (2023) zwraca uwagę, że młodzi ludzie w wolnym czasie więcej piszą niż np. 20 lat temu. Czy czatują z kolegami, czy tworzą e-maile, czy aktualizują swój profil na Facebooku, to piszą. Ale badaczka zadaje też pytanie, czy piszą lepiej, ponieważ piszą więcej. Z jej badań wynika, że niestety nie.

Dlatego zaprezentowany poniżej model zajęć przedstawia, w jaki sposób studenci mogą ćwiczyć umiejętność poprawnego i sprawnego pisemnego komunikowania się w języku niemieckim za pomocą krótkich wiadomości tekstowych, „ponieważ [...] najskuteczniejszym typem uczenia się jest uczenie się poprzez działanie, tzn. wykonywanie zadań identycznych z tymi, które mają miejsce w codziennym życiu” (Gajewska, Sowa, 2010: 250).

#### 4.1. Cele zajęć

Zgodnie z ESOKJ (2003: 110) uczący się języka obcego musi posiadać kompetencję dyskursywną, w skład której wchodzi m.in. znajomość stylu i rejestru

charakterystycznych dla danego gatunku tekstu oraz skuteczność retoryczna, czyli znajomość konwencji tekstowych.

W związku z tym w ramach przedmiotu *Praktyczna nauka języka niemieckiego – pisanie z ortografią* prowadzonego na UKW w Bydgoszczy studenci uczą się, jak należy poprawnie tworzyć różnego rodzaju teksty, ćwiczą wzorce tekstowe i praktyczne zasady komponowania tekstów, rozwijają umiejętność wyboru struktur językowych dla tworzonego gatunku tekstu oraz powtarzają struktury gramatyczne typowe dla danej formy (Bawej, 2013: 43).

Niniejsze zajęcia miały zatem następujące cele główne:

- konstruowanie krótkich wiadomości tekstowych w języku niemieckim,
- poznanie elementów specyficznych dla SMS-ów, tj. ich cech językowych, stylistycznych i graficznych,
- opanowanie języka i stylu SMS-ów w języku niemieckim,
- rozwijanie za pomocą SMS-ów sprawności produktywnej – pisania oraz receptywnej – czytania,
- utrwalanie i wzbogacanie słownictwa ogólnego,
- powtarzanie wybranych konstrukcji gramatycznych realizowanych w różnych kontekstach oraz intencjach, np. proszenia, podawania przyczyny, usprawiedliwiania się, obiecywania, proponowania, odmawiania, informowania o czymś (zob. karty pracy),
- przypomnienie i wzbogacenie słownictwa związanego z telefonem komórkowym.

Ponadto projekt miał też cele pośrednie, w których chodziło o to, aby:

- zwiększyć zainteresowanie studentów językiem niemieckim,
- zmotywować ich do nauki języka,
- zastosować atrakcyjną dla nich formę pracy,
- zwrócić uwagę studentów na przydatne w komunikacji struktury językowe.

## 4.2. Uczestnicy i realizacja zajęć

Zajęcia zostały zrealizowane w semestrze letnim 2023 z trzema grupami studentów<sup>6</sup> lingwistyki stosowanej angielsko-niemieckiej III roku studiów pierwszego stopnia Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Studenci byli według klasyfikacji ESOKJ (2003) na poziomie B2/C1.

W myśl koncepcji ESOKJ (2003: 20) proces kształcenia językowego powinno charakteryzować podejście działaniowe. Uczący się musi być

---

<sup>6</sup> Pierwsza grupa składała się z 20 osób, druga z 13, a trzecia z 6 osób.

postrzegany jako jednostka aktywna i społeczna, mająca do wykonania określone zadanie zarówno językowe, jak i środowiskowo-sytuacyjne. Zadanie należy w tym kontekście rozumieć jako działanie realizowane przez uczącego się, w którym angażuje on swoje kompetencje, aby osiągnąć określony cel komunikacyjny.

Każda grupa wzięła udział w 90 minutowych zajęciach, w czasie których – zgodnie z podejściem zadaniowym – studenci byli traktowani jak niezależni użytkownicy języka niemieckiego, którzy mają do wykonania określone zadania w ramach konkretnych sytuacji dnia codziennego. Jak słusznie podaje Gębał (2019: 140), realizacja takich zadań wymaga połączenia komunikacji z działaniem społecznym. W tym miejscu należy ponownie odwołać się do słów badacza, który pisze:

W myśl współczesnych koncepcji psycholingwistycznych i pedagogicznych powiązanie procesu uczenia się z konkretnym działaniem stanowi szansę na realne włączenie uczących się w proces komunikacji, bowiem w naturalny sposób wyzwała potrzebę nawiązania kontaktu z innymi. Potrzeba ta współgra z obecną w dydaktyce komunikacyjnej istotą luki informacyjnej zachęcającej do podjęcia próby komunikacji i uzupełnia ją o nową przestrzeń kontaktową, zakorzenioną w konieczności realizacji potrzeb społecznych (Gębał, 2019: 140).

Aby treści językowe odpowiadały wymaganiom programowym i potrzebom edukacyjnym studentów oraz aby włączyć do procesu nauczania aktualną tematykę (np. Iwan, 2009: 209) w projekcie wykorzystano materiał glottodydaktyczny ze strony internetowej [www.deutschunddeutsch.de](http://www.deutschunddeutsch.de)<sup>7</sup>, na której znajdują się liczne karty pracy do ćwiczeń stylistycznych, zwykle o objętości jednej strony komputeropisu, w tym również dotyczące SMS-ów. Poniższą kartę pracy (Rys. 1. Karta pracy nr 1) studenci mogli sobie wcześniej wydrukować i przynieść na zajęcia lub otworzyć na ekranach swoich laptopów, telefonów lub tabletów.

Ponadto w rakcie zajęć wykorzystano materiał pomocniczy pochodzący z podręcznika Agnieszki Król *Pisanie po niemiecku. Zasady, wzory, ćwiczenia to proste* (2004)<sup>8</sup>, który został przeze mnie zmodyfikowany (zmieniono i uzupełniono we własnym zakresie wybrane ćwiczenia) i umieszczony na specjalnie przygotowanej karcie pracy (Karta pracy nr 2, zał.).

<sup>7</sup> (<https://www.deutschunddeutsch.de/contentLD/GD/GSt86SMS-Stil.pdf>), [DW 20.03.2023]

<sup>8</sup> Polecenia w podręczniku są podane w języku polskim. Dla potrzeb językowych studentów zostały one przeze mnie nieco zmienione i przetłumaczone na język niemiecki.



## SMS-Stil: sorry muss lernen no 2u heul ilu Sandy

deutschunddeutlich.de St86

### Ist die SMS-Sprache eine Sprach-Verarmung oder Finesse und Fortschritt?

Mit der Kurznachricht hält der 1850 etablierte und 1999 abgeschaffte Telegrammstil wieder Einzug („Komme nicht, muss lernen“) Keinem Menschen wäre es früher in den Sina gekommen, diese Reduktion auf Wesentliche als Sprachverarmung zu bezeichnen. Die sprachliche Knappheit macht fürs Übermitteln von Nachrichten Sinn: ANKOMME FREITAG + VERTRAG NICHT UNTERSCHREIBEN + TANTE PAULA GESTORBEN+

„Ein historisch einzigartiger Massenselbstmord einer in Tausenden von Jahren gewachsenen Wörter- und Regelgemeinschaft namens deutscher Sprache.“ (W. Krämer vom Verein zur Wahrung der deutschen Sprache).

„Der Zwang zum Platzsparen macht ungeahnte Stilmöglichkeiten sichtbar. Die Schreiber erhalten einen schöpferischen Auftrieb und beweisen eine produktive Auseinandersetzung mit Sprache.“ (S. Moraldo, Sprachprofessor)

Das Handy ist ein perfektes Mittel für die Alltagskommunikation. Voraussetzung: Der SMS-Partner muss das Kürzel decodieren können. Dass Eltern Sätze wie „UR2good2B4got10 cu Xine“ nicht verstehen, macht die SMS-Sprache für Jugendliche interessant als Cliquesprache.



Beim Telegrammstil bestehen die Sätze nur aus Inhaltswörtern (z.B. Freitag, nicht, Paula, gestorben), Überflüssiges (wie Artikel, Pronomen, Hilfsverben und unwichtige Präpositionen) wird weggelassen.

*Wir sind gestern in Rio angekommen. Die Zollkontrollen waren recht ungenau. Unser Hund muss doch nicht für eine Woche in die Quarantäne. Wir senden euch viele liebe Grüße. Onkel Johann und Tante Daisy.*

**Als Telegramm:** .....

**Als SMS:** .....

Die SMS-Sprache ist sehr mit Englisch durchsetzt. Eine Englische Antwort auf „Ich liebe dich!“ tönt cooler als „Ich dich auch“: „ilu2“: I love you, too.

**Versuche, die folgenden Kürzel zu erkennen:** ka , gn8 , \*g\* ;-), pg , 4u2 , \*fg\* , :-), bse, 2u, \*lol\*, :-D . bigbedi, 2l8, \*knuddl\*, :-X , bb , b4 , :-(( , sz, j

sehr traurig .....	Augenzwinkern .....
ich umarme dich .....	gut gelaunt .....
nur zum Spass (just for fun) .....	freches Grinsen .....
Schreib zurück .....	für dich auch (for you too) .....
Bin gleich bei dir .....	Pech gehabt .....
vorher (before) .....	bin so einsam .....
lautes Lachen (laughing out loud) .....	bis bald (see you) .....
Kuss .....	zu dir (to you) .....
keine Ahnung .....	zu spät (too late) .....
gute Nacht .....	lachen .....
grins .....	

**Wie wirkt sich SMS auf die Kommunikation aus?** SMS fördern die **Unverbindlichkeit**. Jede Abmachung lässt sich mit einer Kurznachricht rückgängig machen. Beziehungen lassen sich einfach knüpfen, aber genauso einfach auflösen. Von der gekündigten Liebe per SMS zu erfahren, gehört heute zum Teenager-Schicksal. Jede noch so kurze Aussprache erübrigt sich. Dafür ist umgekehrt die Hemmschwelle bei den Short Messages tiefer, mit jemandem den ersten Kontakt überhaupt aufzunehmen. Die Kommunikation unter Schülerinnen und Schülern geschieht zu einem großen Teil via Handy. Und mit dem Argument „alle haben eins“ kriegen die 13-Jährigen von ihren Eltern das Smartphone geschenkt, entweder ein teures mit Prepaid-Karte oder ein vermeintlich billiges zum Nulltarif, dafür aber mit teurem Abo.

ILL.: „AM SMARTPHONE“, FOTO: LD:

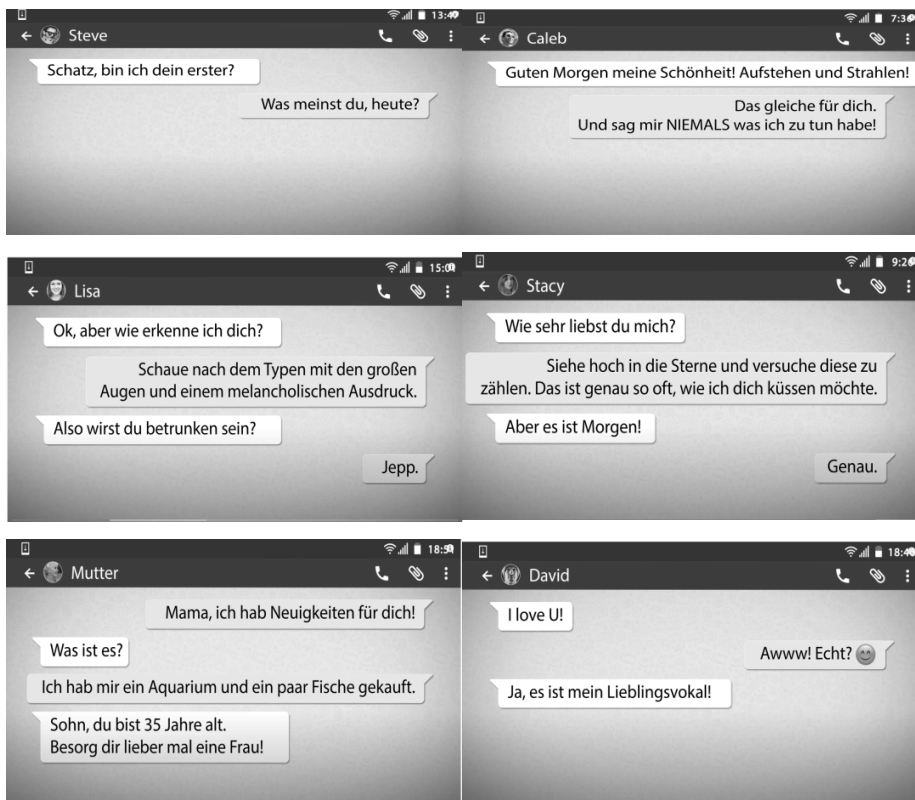
Rysunek 1. Karta pracy nr 1 (<https://www.deutschunddeutlich.de/contentLD/GD/GSt86SMS-Stil.pdf>). [DW 20.03.2023]



### 4.3. Przebieg zajęć

Faza wstępna:

- Przedstawienie studentom tematu i celu zajęć.
- Wspólne oglądanie filmu z SMS-ami w języku niemieckim<sup>9</sup>.



**Rysunek 2. Przykłady SMS-ów (<https://www.youtube.com/watch?v=1QRDbPcgEWk>) [DW 20.03.2023].**

Działania z wykorzystaniem kart pracy:

- Poznanie krótkiej historii SMS-ów, tj. poprzednika esemesów – telegramu (karta pracy nr 1).
- Zapisywanie podanej wiadomości jako telegramu i SMS-a (karta pracy nr 1, ćw. 1).
- Omówienie ideogramów – dzielenie się studentów refleksjami i doświadczeniami na temat tego, co można przekazać za ich pomocą,

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=1QRDbPcgEWk> [DW 20.03.2023]:

- np. :) – uśmiech: dobry nastrój nadawcy, sympatia w stosunku do odbiorcy, żartobliwa wypowiedź, maskowanie niewiedzy, unikanie odpowiedzi na kłopotliwe pytania (karta pracy nr 1, ćw. 2).
- Lektura tekstu „Wie wirkt sich SMS auf die Kommunikation aus?“. Utrwalanie słownictwa ogólnego, np. *etwas rückgängig machen, Beziehungen knüpfen, Beziehungen auflösen, die gekündigte Liebe, per SMS etwas erfahren, den ersten Kontakt aufnehmen, Die Kommunikation geschieht via Handy* (karta pracy nr 1).
  - Utrwalanie kolokacji, np. *wiadomość SMS, wysłać SMS-a, odebrać SMS-a, dostać SMS-a, esemesować, usunąć SMS-a* itd. (Karta pracy nr 2, punkt I).
  - Przypomnienie i poszerzenie słownictwa związanego z samym telefonem (Karta pracy nr 2, punkt II).
  - Powtarzanie akronimów, podawanie ich znaczeń w języku niemieckim, np. *btw – by the way, omg – oh my god, kp – kein Problem, ka – keine Ahnung, bb – bis bald* (Karta pracy nr 2, punkt III).
  - Przygotowanie krótkiej wiadomości do przedstawionej sytuacji (Karta pracy nr 2, punkt IV, ćw. 1, 3).
  - Powtarzanie struktur gramatycznych, np. zdań ze spójnikiem *weil* (Karta pracy nr 2, punkt IV, ćw. 2, 4).
  - Ćwiczenie tzw. zwrotności relacji nadawczo-odbiorczej w postaci odpowiedzi na otrzymaną informację; powtarzanie trybu rozkazującego (np. rozkaz, prośba) (Karta pracy nr 2, punkt IV, ćw. 5, 6).
  - Tłumaczenie wiadomości z języka polskiego na język niemiecki (Karta pracy nr 2, punkt IV, ćw. 1, 7).
  - Symulacja rozmowy (Karta pracy nr 2, punkt IV, ćw. 8).
  - Utrwalanie słownictwa związanego z korzystaniem z telefonu (Karta pracy nr 2, punkt IV, ćw. 9).

#### 4.4. Podsumowanie

Kwestia precyzyjnego wyrażania myśli jest kluczowa dla komunikacji językowej (ESOKJ, 2001: 104), dlatego powyższy model zajęć pozwolił doskonalić kompetencję leksykalno-semantyczną oraz gramatyczną uczących się. Ćwiczenia polegały m.in. na przekształcaniu tekstu (np. krótkiego tekstu w telegram i wiadomość SMS), pisaniu SMS-ów korespondujących do wybranych sytuacji, przekształcaniu zdań na SMS-y, odpisywaniu na SMS-y czy tłumaczeniu z języka polskiego na niemiecki SMS-ów dotyczących sytuacji dnia codziennego. W celu oddania zachowań charakterystycznych dla odmiany mówionej języka zajęcia przygotowano w taki sposób, aby ćwiczone teksty

miały charakter dyskursywny<sup>10</sup>. Studenci tworzyli zatem dialogi SMS-owe oraz stosowali subtytuły sygnałów niewerbalnych (emotikony) i ideogramy, aby za ich pomocą wyrazić nastrój piszącego. Wszystkie odpowiedzi, propozycje, przykłady były odczytywane, poprawiane i omawiane na forum (w tym kontekście warto dodać, że pisanie wiadomości tekstowych można ćwiczyć na zajęciach lub wykonywać jako zadanie domowe, aby nastąpiła integracja wiedzy językowej i pozajęzykowej).

W podejściu działaniowym do uczenia się i nauczania języków obcych należy uwzględniać społeczny kontekst użycia języka. Dlatego aktywność lekcyjna skupiona była na działaniu, które łączy kształtowanie poszczególnych umiejętności językowych z osiąganiem wybranych celów pozalekcyjnych, co pozwoliło bardziej uwiarygodnić sens podjętej nauki w języku niemieckim (np. Gębał, 2019: 138) i uzmysłowić studentom, że nie uczą się rzeczy nieprzydatnych lub tylko teoretycznych.

Tematyka komunikacji pisemnej w języku obcym jest cały czas aktualnym obszarem badawczym. Spojrzenie na kwestię komunikowania się z perspektywy SMS-ów wnosi istotne uzupełnienie do glottodydaktyki. Przedstawiony model zajęć może stanowić źródło inspiracji dla nauczycieli do poszukiwania innych sposobów uatrakcyjniania zajęć z praktycznej nauki języka na studiach językowych w zmieniającej się rzeczywistości. Obecnie mobilne aplikacje typu WhatsApp, Messenger, Twitter są narzędziami, które także pozwalają komunikować się za pomocą wiadomości tekstowych. Warto więc umieć je pisać języku obcym z uwagi na ich rolę komunikacyjną i ze względu na przemiany w zakresie funkcjonowania tekstów we współczesnym świecie.

Praktyka pedagogiczna pokazuje, że treści nauczania należy dopasować do potrzeb i zainteresowań uczących się, koncentrując się w trakcie zajęć na tym, co jest im potrzebne i przydatne (Gajewska, Sowa, 2010: 250). Tworzenie i odbieranie wiadomości tekstowych jest zatem nie tylko pewnym sposobem rozwijania sprawności pisania i czytania, lecz także współczesną formą komunikacji dostosowaną do upodobań młodych ludzi.

---

<sup>10</sup> Termin dyskurs rozumiany jest tutaj jako forma interakcji międzyludzkiej i zjawisko komunikacyjne obejmujące oprócz tekstu także składniki ekstralingwalne: nadawcę, odbiorcę (również wirtualnych), ich wiedzę o świecie, reprezentowane systemy wartości, intencje, cele uczestniczenia w komunikacji, zastosowane strategie działania, sposoby wykorzystania języka do osiągnięcia różnych celów interakcyjnych (Rypel, 2007: 24-25).

## Bibliografia

- Bawej I. (2013), *O języku specjalistycznym w kontekście kulturowym na przykładzie błędnego użycia języka niemieckiego w liście motywacyjnym*. „Neofilolog”, nr 41/1, s. 37–50.
- Bednarek A. (2023), *SMS-y odeszły do lamusa? Dobrze sobie. Wysyłamy je na potęgę*. Online: <https://spidersweb.pl/2023/06/sms-popularnosc-orange-festiwal.html> [DW 26.01.2024].
- Bolanowski J. (2012), *Emotikony w języku młodzieży*, (w:) Michalewski K. (red.), *Język nowych mediów*. Łódź: Primum Verbum, s. 9–20.
- Data K. (2009), *Wpływ komunikacji sieciowej na współczesną polszczyznę*, (w:) Ulicka D. (red.), *Tekst (w) sieci. Tekst Język Gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 131–138.
- Decke-Cornill H., Küster L. (2010), *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Dürscheid C. (2023), *Hat das Schreiben von SMS und im Internet einen Einfluss auf das Schreiben in der Schule?* Online: <https://www.linguistik.uzh.ch/de/easyling/faq/durscheid-sms.html> [DW 26.01.2024].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003). Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli. Wydanie 1.
- Gajewska E., Sowa M. (2019), *Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*. „Neofilolog”, nr 35, s. 243–253.
- Gębal P. E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Greń Z. (2009), *Zabawy językowe w dyskusjach internetowych*, (w:) Ulicka D. (red.), *Tekst (w) sieci. Tekst Język Gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 91–100.
- Herlinger H.J. (2007), *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Holly W. (2001), *Einführung in die Pragmalinguistik*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Iwan P. (2009), *Internetowe materiały uzupełniające w nauczaniu języka niemieckiego – kryteria wyboru i oceny*. „Neofilolog”, nr 33, s. 205–215.
- Jachimowska K. (2019), *Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z zaburzeniami słuchu w kontekście wzorca gatunkowego SMS-a*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, vol. 26 (46), nr 2, s. 61–74, Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/322960273.pdf> [DW 27.01.2024].
- Kawka M. (2004), *Pakt autobiograficzny Phillipe’a Lejeune’a a internetowe blogi – narodziny gatunku*, (w:) Ostaszewska D. (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 2, *Tekst a gatunek*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 157–168.
- Knasmüller M. (2015), *Zur Beweiskraft von elektronischen Nachrichten (SMS, E-Mail, Facebook und WhatsApp)*. „Sachverständige“, Heft 4 S. 203-206. Online: <https://rdb.manz.at/document/rdb.tso.Llsachverstaendige20150405> [DW 26.01.2024].

- Król A. (2004), *Pisanie po niemiecku. Zasady, wzory, ćwiczenia to proste*. Warszawa: Wydawnictwo Eremis.
- Krzempek M. (2006), SMS jako genologiczne *signum temporis*. „Stylistyka, Styl i kultura”, t. 15, s. 371–376. Online: [https://www.academia.edu/15626710/SMS\\_jako\\_genologiczne\\_signum\\_temporis.pdf](https://www.academia.edu/15626710/SMS_jako_genologiczne_signum_temporis.pdf). [DW 30.06.2023].
- Kuruc M. (2012), *Odmiana internetowa polszczyzny na przykładzie prywatnych listów e-mail*, (w:) Michalewski K. (red.), *Język nowych mediów*. Łódź: Pimum Verbum, s. 77–88.
- Malinowska E. (2004), *Napisz do mnie przez telefon – od epistoły do SMS-a*, (w:) Ostaszewska D. (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja, t. 2., Tekst a gatunek*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 189–197.
- Rocławski B. (2009), *Postać graficzna i ortograficzna polskich tekstów w sieciach*, (w:) Ulicka D. (red.), *Tekst (w) sieci. Tekst Język Gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 101–109.
- Rypel A. (2007), *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Spillmann H.O. (2000), *Einführung in die germanistische Linguistik*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Szponar M. (2009), *Kompetencje komunikacyjne w komunikacji mediowanej komputerowo*, (w:) Ulicka D. (red.), *Tekst (w) sieci. Tekst Język Gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 121–130.
- Witosz B. (2009), *Lingwistyczne koncepcje tekstu wobec wyzwań komunikacji wirtualnej*, (w:) Ulicka D. (red.), *Tekst (w) sieci. Tekst Język Gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 15–26.
- Wojaczek E. (2020), *Emoticons und Smiles als eins der Mittel zum Ausdruck der Emotionen in der nonverbalen zwischenmenschlichen Kommunikation*. „Linguistische Treffen in Wrocław”, Vol. 18, s. 335–344. Online: [https://cejsh/icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight](https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight) [DW 26.01.2024].
- Zawadzka M. (2023), *Emotikony i emoji – czyli o wyrażaniu emocji w tekście*. Online: <https://wellwritten.pl/emotikony-i-emoji/> [DW 26.01.2024].

#### NETOGRAFIA

- <https://przedsiębiorcy.eu/do-młodych-klientow-pisz-sms-y/> [DW 26.01.2024]
- <https://serwersms.pl/media/aktualnosc/1820-znaczenie-sms-ow-w-komunikacji-polakow-raport-z-badania> [DW 26.01.2024]
- <https://weencrypt.pro/glossar/die-bedeutung-von-sms-nachrichten-in-der-heutigen-kommunikation/> veröffentlicht am 18.11.2023 [DW 26.01.2024]
- <https://www.deutschlandfunk.de/160-zeichen-alltag-100.html>, veröffentlicht am 24. Januar 2024 [DW 26.01.2024]
- <https://www.deutschunddeutsch.de/contentLD/GD/GSt86SMS-Stil.pdf> [DW 20.03.2023].
- <https://www.youtube.com/watch?v=1QRDbPcgEWk> [DW 20.03.2023]

## ZALĄCZNIK

Karta pracy nr 2  
SMS-Nachrichten

### I. die SMS

*die SMS-Nachricht*

*eine SMS (ver)schicken*

*eine SMS (ver)senden*

*eine SMS abrufen (bekommen, erhalten, kriegen)*

*simsen*

*SMS löschen*

*zurücksimsen*

### II. Wörter und Wendungen

*abrufen meine Mailbox – odsłuchać swoją pocztę głosową*

*alles auf dem Handy haben – mieć wszystko w komórce*

*(alles) rücksetzen – cofnąć (wszystko)*

*Anruf entgegennehmen – odebrać telefon*

*App-Aktualisierung – aktualizacja aplikacji*

*auflegen – rozłączyć się*

*bei der Polizei anrufen – zadzwonić na policję*

*besetzt – zajęte*

*das Foto befindet sich auf dem Handy – zdjęcie jest w komórce*

*das Smartphone, -s*

*das Telefonat, -e – rozmowa telefoniczna*

*der Touchscreen, -s – ekran dotykowy*

*die Tastatur, -en – klawiatura telefonu*

*ein Chat bei WhatsApp – czat na WhatsApp-ie*

*der Empfang – zasięg*

*Er ist an seinem Mobiltelefon. – On jest/siedzi w/na swoim telefonie komórkowym.*

*gesendete Nachricht – wiadomość wysłana*

*Handyaktualisierung – aktualizacja komórki*

*Handy-Ladegerät – ładowarka do komórki*

*Ich habe keinen Empfang (auf dem Telefon). Nie mam zasięgu (w telefonie)*

*Ich habe schlechten Empfang (auf dem Telefon). Mam słaby zasięg (w telefonie)*

*im Telefonat etwas angeben – podać coś przez telefon*

*jdn anrufen – zadzwonić do kogoś*

*SIM-Karte einlegen – włożyć kartę SIM*

*mobiles Internet – Internet mobilny*

*Notnummer – numer alarmowy*

*Nummer hinzu – dodanie numeru*

*PIN gesperrt – PIN zablokowany*

*Profil auswählen – wybrać profil*

*Ruftonlautstärke – głośność*

*schnurloses Telefon* – telefon bezprzewodowy  
*schwache Batterie* – słaba bateria  
*Smartphone-App* – aplikacja na smartfona  
*Telefon-Headset* – zestaw słuchawkowy  
*Telefon mit Abo (Telefon mit einem Vertrag)* – telefon na abonament  
*Telefon mit Prepaid-Karte (pre-paid-Handy)* – telefon na kartę  
*verpasster Anruf* – nieodebrane połączenie  
*zurückrufen* – oddzwonić

III. Entziffern Sie die angegebenen Kürzel.

<i>btw</i>	
<i>gl</i>	
<i>HDL</i>	
<i>ka</i>	
<i>kp</i>	
<i>IG</i>	
<i>msg</i>	
<i>n8</i>	
<i>omg</i>	
<i>no</i>	
<i>sry</i>	
<i>ty</i>	
<i>y?</i>	
<i>yaw, yw</i>	

Geben Sie die Gründe an, aus denen Sie sich verspäten oder nicht verspäten können.

IV. Übungen<sup>11</sup>

1. Schreiben Sie eine Nachricht zur dargestellten Situation. Bitte verwenden Sie in der Nachricht Akronyme bzw. Emojis.

*Musisz wyjść w pilnej sprawie, a nikogo nie ma w domu. Napisz po niemiecku krótką informację, gdzie jesteś, co robisz, o której wracasz.*

2. Geben Sie die Gründe an, aus denen Sie sich verspäten oder nicht verspäten können.

*Ich verspäte mich, weil .....*

*Ich komme nicht, weil .....*

<sup>11</sup> Wybrane ćwiczenia pochodzą z podręcznika Agnieszki Król *Pisanie po niemiecku. Zasady, wzory, ćwiczenia to proste* (2004). Zostały one zmodyfikowane przez Autorkę i dostosowane dla studentów LS AN (polecenia zostały przetłumaczone z języka polskiego na język niemiecki, dodano własne ćw. nr 5, 6, w ćw. 7 dopisano dodatkowe przykłady).

3. Andreas eilt sehr. Helfen Sie ihm, eine möglichst kurze Mitteilung zu schreiben. Bitte verwenden Sie Abkürzungen und/oder Emoticons.

*Hallo! Ich komme am 14.04. nach Salzburg mit dem Zug aus Köln. Die fahrtplanmäßige Abfahrtszeit – 20 Uhr und die fahrtplanmäßige Ankunftszeit – 23.00 Uhr. Bis bald. Andreas.*

4. Formen Sie die folgenden Sätze so um, dass sie als SMS gesendet werden können.

- *Ich komme nicht, weil ich meinen Ausweis verloren habe.*
- *Ich fahre nicht, weil mein Auto kaputt ist.*
- *Ich verspäte mich, weil mir mein Auto gestohlen wurde.*
- *Ich fliege nicht, weil es sehr schlechtes Wetter gibt.*
- *Der Zug verspätet sich, weil es einen Unfall gab.*
- *Ich kann nicht kommen, weil ich arbeiten muss.*
- *Ich kann nicht nach Wien fahren, weil ich am Montag ein wichtiges Examen habe.*

5. Angenommen, Sie haben eine SMS mit folgendem Inhalt erhalten. Wie würden Sie darauf reagieren?

*Komme später – Wetter schlecht. Andreas*



6. Angenommen, Sie haben eine SMS mit folgendem Inhalt erhalten. Wie würden Sie auf die Nachricht antworten?

*Komme nicht, ruf mich nie wieder an!*



7. Senden Sie eine SMS mit einer Nachricht über Ihre Ankunft.

- *Pociąg z Bonn do Warszawy przyjedzie z 30-minutowym opóźnieniem.*
- *Czekam na dworcu na peronie 4.*
- *Lot odwołany z powodu złej pogody.*
- *Czekam na lotnisku przy okienku nr 20.*
- *Przyjedź na lotnisko o godzinie 9.00.*
- *Samochód mi się zepsuł, spóźnię się.*
- *Lot odwołany – zamieć.*
- *Spóźnię się, ponieważ jest ogromny korek.*
- *Nie przyjadę – oberwanie chmury.*



8. Vervollständigen Sie den folgenden SMS-Dialog.

- *ins Kino gehen*

- *wann?*

- .....

- *keine Zeit*

- .....

- *Agatas Namenstag*

- .....

- *schade*

- .....

- .....

9. Deine Bekannte aus Deutschland ist schon im fortgeschrittenen Alter. Sie hat sich ein modernes Mobiltelefon gekauft. Schreiben Sie ihr auf eine Karte, welche Schritte sie ausführen muss, um Anrufe entgegenzunehmen, zu telefonieren, SMS zu senden und zu empfangen.

Received: 3.12.2023

Revised: 2.04.2024

**Martyna Laskowska**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0009-0009-9021-251X>

[marlas10@st.amu.edu.pl](mailto:marlas10@st.amu.edu.pl)

## ***Developing Intercultural Communicative Competence (ICC) of English majors in courses dealing with the culture of English-speaking countries***

UNESCO (2013: 16) describes “intercultural competences” as: (1) the necessary linguistic knowledge and awareness when interacting with people from different cultures; (2) relevant knowledge about specific cultures; (3) broad comprehension about the issues that arise when members of different cultures interact; (4) adaptable attitudes that encourage creating and sustaining contact with diverse members of society. The development of intercultural competence has increasingly been recognized as a vital aim of foreign language (L2) education. The aim of the study was to investigate the relationship between courses related to the culture of English-speaking countries and the development of intercultural communicative competence of English philology students. Specifically, it explores participants’ opinions on whether the culture courses support students’ ability to acquire academic-level communicative competence, fluency in formal and informal language, and a holistic understanding of the spectrum of Anglophone communities. The participants of the study were English philology students and lecturers teaching culture courses. A mixed methodology was used with two types of research methods: a student survey and semi-structured interviews with lecturers. The results of the study allow for a formulation of didactic implications for the development of intercultural competence of English philology students.



**Keywords:** culture, intercultural competence, foreign language teaching and learning, culture teaching

**Słowa kluczowe:** kultura, międzykulturowa kompetencja, nauczanie i uczenie się języków obcych, nauka kultury

## 1. Introduction

Navigating the rapidly changing political scene has been crucial to the success of young people entering society. Acquiring appropriate cultural knowledge is instrumental to such success. In the exploration of Intercultural Communicative Competence, a plethora of studies have focused on the development of Intercultural Communicative Competence in the foreign language classroom (Huang, 2021; Lim and Griffith 2016; Ahnagari and Zamanian 2014). The goal of the project was to address the link between cultural studies classes and the development of Intercultural Communicative Competence in English majors. Specifically, it aimed to investigate how strategically constructed culture-related classes impact students' language skills, cultural knowledge, and cultural awareness.

## 2. Overview of definitions of culture

Liddicoat and Scarino (2013: 17-18) cover a range of definitions and outlooks on language, culture, and communication. These essentialists perceived culture as features of a social group set within a country's boundaries; such an approach to culture has permeated language teaching. Essentialists see culture as a monolith, a set of characteristics often associated with the concept of high culture. This concept includes artistic creations—such as literature and music—as well as history and philosophy that in the eyes of a nation represent the pinnacle of achievement, part of Big 'C' culture. Furthermore, researchers, among them Gumperz (1982a, 1982b, as cited in Liddicoat, Scarino, 2013: 19-20) and Hymes (1974, 1986, as cited in Liddicoat, Scarino, 2013: 19-20), describe culture as an amalgamation of beliefs, values, practices, body language, and language. Consequently, "verbal" and "non-verbal" communication, language and signs, may be perceived as the window to another culture. Though the approach explores how language is connected to the concept of culture, Liddicoat (2002, as cited in Liddicoat, Scarino, 2013: 20) points out that learners are still subjected to consuming culture as an immutable set of information. Over time the view of culture has evolved, and Geertz (1973, 1983 as cited in Liddicoat, Scarino,

2013: 20) sees it as a shifting interconnected structure of practices and symbols steeped in historical information distinctive to a social group. Educators arm students with the ability to analyze the meaning of products of culture, as every product is a symbol of culture. In contrast, Nathan (2015: 104) explains that non-essentialists view both Big 'C' and small 'c' culture as having fluctuating, changing, internally divided, diverse, and diverse characteristics which are not confined by borders. With the non-essentialist view, Bayart (2002, as cited in Liddicoat, Scarino, 2013: 20-21), Sewell (1999, as cited in Liddicoat, Scarino, 2013: 20-21) and Bhabha (1994, as cited in Liddicoat, Scarino, 2013: 20-21) sharply diverge from the previous understanding of culture, understanding it as a dynamic and constantly developing concept with people identifying with multiple cultures. Influenced by current events in society and language, members of a culture pick and choose the traditional practices they want to engage in.

### **3. Culture teaching in foreign language education**

Textbooks for second, or foreign, languages (L2) frequently unify cultural groups by portraying the dominant society and ignoring minority groups. Cultural material is often placed at the end of classes, demonstrating a lack of appreciation for the significance of cultural education in L2 teaching (Damen, 2003: 71-87). As noted by Kramsch (2013: 57-78), within the sociolinguistic idea of culture in L2 teaching, the concept focuses on embodying the cultural practices of native speakers, such as their traditions, convictions, and values. Activities such as modeling and role-playing teach norms of sociolinguistic usage, according to the notion that "one language = one culture." The dominant group's activities, diets, festivals, and traditions are the main emphasis. Additionally, while L2 classes and programs introduce students to pertinent debates and ideas, they primarily focus on practical aspects of culture. However, Syam et al. (2020: 101-119) state that when implementing intercultural aspects in EFL teaching, teachers ought to help students understand how their opinions of others and themselves affect the effectiveness of communication. In order to foster learner autonomy, Roby (1998: 61-74) proposes the Devil's Advocate approach, the goal of which is for students to become critical autonomous learners by challenging their own and other's viewpoints and forcing them to actively dissect their own opinions.

According to Siek-Piskozub (2016), Źydek-Bednarczuk (2010), and Bandura (2007) the teacher ought to assume the crucial role of a cultural mediator, to later pass on this role to the student. Moroz and Deminenko (2022: 74) propose that intercultural education is essential to the

well-rounded student entering the job market. To develop intercultural consciousness in students, teachers ought to be armed with sufficient intercultural training and didactic materials which reflect an intercultural approach to teaching foreign languages (Bednarz 2019: 85).

#### **4. Intercultural communicative competence (ICC)**

Nowadays, globalization has increased the pressure on individuals to engage in successful interactions with those from other cultures (Chen and Starosta, 1996: 353-354). Intercultural competence provides (1) the requisite linguistic knowledge and awareness needed when interacting with people from different cultures; (2) relevant knowledge about specific cultures; (3) broad comprehension about the issues that arise when members of different cultures interact; and (4) adaptable attitudes that encourage initiating and sustaining contact with diverse members of society (Leeds-Hurwitz, 2013: 16). According to Spitzberg and Chagnon (2009: 2–52), the behaviors that fit the norms of a particular culture, the circumstances, and the degree of interaction between intercultural interlocutors that fit the norms of a particular culture are recognized components of intercultural communication. Intercultural communication entails actions that help all parties involved reach their intended communicative goals. The author enumerates assimilation, adjustment, and adaptation as terms used to describe the process of assimilating into the culture of the recipient and being “well adjusted” to the surroundings. Life-long learning of these competences lessens stress and cultural shock, while providing the person with the skills they require. Intercultural communicative competence is an interdisciplinary concept present in diverse fields, from engineering, through business, religion, and health care (Deardorff, 2009). There are a number of models of intercultural competence and intercultural communicative competence that can also be useful in the context of L2 teaching.

For example, Bennett (2004) expands on the process of transitioning from ethnocentrism to ethno-relativism. The Developmental Model of Intercultural Sensitivity describes six developmental stages: denial, defense, minimization, acceptance, adaptation, and integration. Byram (1997, 2021) distinguished four intercultural competences, (1) linguistic competence, (2) sociolinguistic competence, (3) discourse competence, and (4) intercultural competence. Furthermore, intercultural competence consists of (1) skills of interpreting/relating, (2) attitudes (curiosity/openness), (3) skills of discovery/interaction, (4) knowledge, and (5) critical cultural awareness.

At its core, the revolutionary model of Intercultural Communicative Competence proposed by Byram (1997, 2021) opposes the past models

from before 1997 based on multicultural competences that put the native speaker on a pedestal, and instead it places the learner at the center. Furthermore, the Pyramid and Process Models of Intercultural Competence (Deardorff, 2006: 241-266) expand upon: (1) the emotional state of the intercultural speaker which dictates their desired external and internal outcomes, alongside (2) knowledge and comprehension, (3) skills of listening, observing, interpreting and analyzing, evaluating, and relating skills, and (4) requisite attitudes: respect, openness, curiosity and discovery.

## 5. Methodology

The present study uses mixed-methods methodology, with a questionnaire and interviews as tools for data collection. For the quantitative part, the student questionnaire was conducted online through Google Forms. It included a demographic section consisting of 4 questions, a section on Intercultural Communicative Competence (ICC), and an open-ended question on students' opinions. The questions in the ICC section were grouped into three parts a 7 question language section, 6 question knowledge section, and a awareness section with 8 questions. The answer format was a 5-point Likert scale, from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree. The student questionnaire concluded with one optional open-ended question, asking students for additional elaboration on the development of ICC skills in culture-related classes. The internal consistency reliability was measured using Cronbach's Alpha for all variables and for each group of items. (Cronbach's Alphas were found to be: 0.783 for all variables, 0.771 for language, 0.791 for knowledge, and 0.869 for awareness.) The elicited data were analyzed quantitatively via the SPSS software with the use of a one-way ANOVA with Bonferroni correction to test the differences among the participants in different years of study.

For the qualitative part, interviews were conducted with 4 lecturers who were teaching courses on the culture of English-speaking countries. The interviews included 16 open-ended questions, with 3 demographic questions and 13 questions based on the respondents' experience and opinions on developing students' ICC in their courses. The interviews were transcribed and then coded.

The research questions were formulated as follows:

1. How did students perceive the impact of courses on the culture of English-speaking countries on the development of their language skills, cultural knowledge, and cultural awareness?
2. What were the lecturers' opinions on the role of culture-related courses in developing the ICC of students?

## 6. Participants

Participation in the study was voluntary and anonymous in order to obtain more objective opinions. Using a questionnaire and a series of interviews, both designed by the researcher, the research project aimed to examine the opinions of both students and lecturers. 42 second year BA and first- and second-MA students of the Faculty of English in Adam Mickiewicz University, Poznań participated in the questionnaire. It is essential to point out that the BA students chosen for the study were English Philology students of all specializations, as the class in question is obligatory for all students in the second year. However, the MA level students chosen for the study are part of the American Literature and Culture specialization, which is the only English Philology specialization with obligatory culture-related classes. Four lecturers who taught culture-related subjects were interviewed for the study. Information about the teacher participants is summarized in Table 1.

**Table 1: Demographic description of the interview participants (n = 4).**

Degree, major	Work experience	Subjects	Overseas experience and ICC training
PhD, English philologist	20 years	Practical English, teacher training courses, British culture, Native American culture, Australian culture, New Zealand culture	After spending 3 years in the US, participated in courses, seminars and conferences where ICC was widely discussed
Bachelor's degree in English, Master's degree in English-Irish literature and drama, doctorate in history	Approximately 10 years	TEFL at university level, USA: past and present, Selected elements of history and culture of English-speaking countries, Practical English, Undergraduate seminar	1 year in Ireland, 15 years in Poland, a lot of travel - originally from the US Just explored ICC on his own
MA in English, PhD and habilitation in American literature	About 20 years	Practical English, Study of literary texts, History of American literature, British and American life and institutions, Literary theory	High school in England, regular trips to Germany and Holland, travel to Japan. as part of the general reading training in cultural theory of cultural transfer theory

Table 1 – cont.

Degree, major	Work experience	Subjects	Overseas experience and ICC training
MA in English, PhD with project in American Political Culture	About 25 years	History of English-speaking countries, British and American life and institutions, Australian and New Zealand life and institutions, British and American politics, Religion in the British Isles and North America, European integration, EU institutions, International organizations	Spent a part of every year in a foreign country (e.g. Ireland-in total one year; Malta; Gibraltar; United States-six times; Chile; Britain-in total two years)

## 7. Questionnaire results: Students' opinions

A one-way ANOVA revealed that there was a statistically significant difference in perceived progress in ICC dimensions within each of the three student groups: Language:  $F(6.896) = 7.593$ ,  $p = .003$ ; Knowledge:  $F(9.932) = 7.593$ ,  $p < .001$ ; Awareness:  $F(9.932) = 8.263$ ,  $p = .001$ .

Post-hoc testing using a Bonferroni correction determined that there is a significant difference between groups of students in different years of study: second year BA and second year MA ( $p = .002$ ); second year BA and first year MA ( $p < .001$ ); second year BA and second year MA ( $p = .005$ ).

The descriptive statistics for the answers on the three components of ICC skills are presented in Table 2. As can be seen, among the groups according to year of study, the 2nd year Master's students declared the greatest increase in language competence ( $M = 3.85$ ). The first year Master's students were the group with the greatest declared progress in the area of knowledge ( $M = 4.39$ ). In terms of the last competency, awareness, the 2nd year Master's students were the group with the highest mean score ( $M = 4.32$ ).



**Table 2.: Descriptive statistics for amalgamated results, arranged into groups according to year of study**

ICC dimensions	BA 2 (n = 22)		MA 1 (n = 13)		MA 2 (n = 7)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Language	2.94	0.61	3.19	0.48	3.85	0.55
Knowledge	3.65	0.63	4.39	0.30	4.38	0.49
Awareness	3.52	0.61	4.11	0.44	4.32	0.40

Table 3 presents descriptive statistics for the items in the dimension of language competence. As can be seen, the item examining the emphasis placed on the development of language skills along with the material discussed in class has the lowest mean (2.48). The item examining the discovery of vocabulary related to a specific topic during class had the highest mean in this dimension (3.95).

**Table 3: Descriptive statistics for each question in the Language dimension**

Questionnaire items	M	Median	SD
At least some teachers of culture-related courses pay attention to students' language use.	3.14	3.00	1.07
Academic language is one of the components of grading assignments in most culture-related courses.	3.36	4.00	1.00
In most culture-related courses, the focus is on the development of language skills alongside class content.	2.48	2.00	0.91
My culture-related courses provide students with speaking practice, especially during discussions.	3.60	4.00	0.98
My culture-related courses enable students to discover specific topic-related vocabulary.	3.95	4.00	0.85
Culture-related courses aid me in preparation for Practical English (PNJA) exams.	2.81	3.00	1.00
Culture-related courses inspire me to further work on my language skills.	2.88	3.00	1.23

Questions related to intercultural knowledge obtained the highest averages in the questionnaire. The question measuring whether culture-related courses inspire students to seek further information related to the topics covered in class had the lowest mean, with 3.57. The question measuring whether culture-related courses explain the historical background of attitudes of social groups had the highest mean of the entire questionnaire (4.36) (see Table 4).

**Table 4: Descriptive statistics for each question in the Knowledge subgroup**

Questionnaire items	M	Median	SD
My culture-related courses cover products and practices of social groups, such as documents, religious practices, and media.	4.24	4.00	0.79
My culture-related courses cover information on identities, and how members of social groups cooperate with, assimilate with, and accommodate each other and other groups. That is, my culture-related courses expand the scope of the information covered to include not primary information.	3.95	4.00	1.08
My culture-related courses explain the historical background behind the attitudes of social groups.	4.36	4.00	0.53
My culture-related courses encourage me to discover new information about social groups.	4.12	4.00	0.86
I can interpret and understand the importance of original documents that are crucial to another culture, such as movies, speeches, books, and constitutions.	3.81	4.00	0.99
Culture-related courses inspire me to look for further information connected with topics covered in the classroom.	3.57	4.00	1.08

Among the group of questions examining awareness, presented in Table 5, the question examining whether culture-related activities encourage students to criticize their own and other cultures has the lowest mean (3.31). The question examining the awareness of cultural differences and similarities between the student's culture and the cultures discussed in the courses has the highest mean among the subject group (4.10).

**Table 5: Descriptive statistics for each question in the Awareness subgroup**

Questionnaire items	M	Median	SD
My lecturer motivates discussions and encourages differences of opinion in the classroom.	3.88	4.00	0.77
My culture-related courses enable students to place their own culture in a wider historical and political framework.	3.36	3.00	1.05
My culture-related courses enable students to understand the value of cultural differences.	4.00	4.00	0.73
My culture-related courses enable students to understand how cultural differences influence the world at large.	3.95	4.00	0.93

Table 5 – cont.

Questionnaire items	M	Median	SD
My culture-related courses enable students to identify and highlight values and beliefs prevalent in each covered social group that stands behind the historical events covered.	4.07	4.00	0.74
My culture-related courses encourage students to criticize our respective cultures and other cultures.	3.31	3.50	1.09
I am aware of cultural differences and similarities between my culture and the cultures covered in the courses.	4.10	4.00	0.69
I am able to adapt my behavior and opinions to new topics covered in the class.	4.07	4.00	0.77

A common view amongst students, derived from the open question in the survey, signaled positive sentiments for the culture-related classes in aiding students to develop their linguistic skills. This sentiment corresponds to questionnaire items relating to language skills development and the introduction of culture focused materials that encourage students' active language use during classes. This is illustrated by the following quote:

I personally feel like culture-related courses helped me way more in my English than any one of them focused on actually teaching English. Learning grammar through experiencing living English in films and even in books is a lot more beneficial than doing exercises in classroom, and discussions about matters that truly interest us motivate us more to speak up than classes devoted to discussions. While I'm not advocating for getting rid of the PNJA classes completely, for me the benefits of culture-related classes were almost always more tangible and lasting. (Student 1)

A number of comments implied that students think they acquire language skills subconsciously. Additionally, students do not consider teaching language skills to fall within the scope of a lecturer's duty. This is an example of this view:

While I feel that my language skills are in fact getting much better I wouldn't necessarily say it is thanks to the teachers - rather, the texts we read, videos we watch, etc. I don't think it's the cultural studies teacher's job to teach us the practical language skills but they always answer if we ask about a word or expression. (Student 2)

However, some respondents called into question the content chosen for the description of components of culture, as illustrated by the following excerpt:

In my opinion the topics in course are extremely specific and the information don't seem relevant to the topic of culture. Topic like legal systems, judicial systems seem very unnecessary information. (Student 3)

## 8. Interview results: Teachers' perspectives

Three broad themes emerged from the analysis. A common view amongst interviewees was that students tend to share common views among themselves, which does not cultivate fruitful discussions with multiple points of views. The following quotations aptly illustrate this:

What is worrying to me is that students in the English department show more or less the same mode of thinking [...]they cannot take the stand of the other representatives of the culture and they would use a lot of emotional adjectives that border on some kind of offence of other people, which they would probably not say in the presence of the other people but they do it in class there is no time or give reasoning why they do it, [...] very rarely happens that somebody would like to play the devil's advocate. (Lecturer 1)

One of the things you have to do in that situation is that you have to take on a role of "devil's advocate" if everyone tends to be like a Bernie Sanders supporter you almost inevitable get the counterargument. (Lecturer 2)

Students at universities tend to be quite similar ideologically, so they have a common language. It's easy for them to talk and exchange views. (Lecturer 3)

For example, I have Muslim students from Azerbaijan and Polish students [...] So I'm showing the pictures of how different saints function[...]. One of the reactions of the Muslim students was "OK, so do you actually choose Saints?" [...] and I knew what they were getting at the idea [...] And I started to explain the whole thing to them, that it's a different approach. Then there was a laughing reaction of some sort (from Christian students). This was a challenge for me to say: listen, their comment was not stupid at all because they live different. (Lecturer 4)

The informants also reported the use of material and activities catered to students' needs, as can be seen in this example:

[...] these can be research papers where I ask students to expand some topics of their interests [...] Also presentations done by students and I like them but I think that puts most students into passivity [...] I think the most important is the debate, that would be spontaneous debate [...] We have been for the last six years implementing reading newspapers, from just daily sometimes weekly newspapers and they definitely provide a lot of not only content material and language input [...] (Lecturer 1)

[...] So it's pretty much presentations and it's not a discussion based class but you get into discussions in terms of the presentations and they are encouraged to do the presentations on the basis of the articles and newspapers and statistics to pose questions to the group. (Lecturer 2)

I also think that with students when they when they give a presentation, they often talk about things they know or like and that is often a very advanced and intricate knowledge of the foreign culture. [...] YouTube, (authentic) objects, brochures legal (documents), debating. [...] We staged situations, practical situations in everyday life, like we would file in a complaint with the institution, do things like that using real (document) forms, and people would play. (Lecturer 3)

Huge fan of videos, YouTube. [...] Discussion, exchange of cultural opinions. (Lecturer 4)

In all cases, when asked about the goals and desired outcomes of the courses, the informants reported that they hoped to prepare students for intercultural relations in the world outside university. For example, they said:

I would like to make students aware of the existence and not to be surprised and first of all not to be hurt (emotionally in encounters with different cultures) [...] So I would like them to see it as a whole to see the connection, for example between the world of politics and the world of culture and the world of education and etc. (Lecturer 1)

The thing that you will go into that situation and at some point if you are very much one side and you will meet someone who is very much on the other side, connecting with that person is very much finding that common ground [...] to be able to appreciate and to look at it from the other side [...] go into the world and have enough contextual knowledge [...] (Lecturer 2)

No, I don't want students to be in any particular way. [...] But I really try to show anecdotes and examples of a things which strike me as distinctly, it's about sharing, the knowledge and experience of very unusual and cultural attitudes. (Lecturer 3)

First of all, I would like them to be totally open to anything that is broadly understood as culture of English-speaking-countries and my greatest satisfaction is that when they retain a detail from my courses and use it in a professional life. It could be teaching English to high school students, watching a series or recognizing that a scene is wrong in a historic TV series. [...] What I can do is to simply make them (students) curious and make them open to that (culture) and not just focusing on language and literature, but if they (students) hear something in politics of the United States they go and find out about an interesting detail [...] (Lecturer 4)

## 9. Discussion

Quantitative and qualitative analysis yielded preliminary answers to the research questions. The goal of the project was to address the value of cultural studies classes in terms of developing ICC in English majors. Specifically, it aimed to investigate how strategically constructed culture classes influence students' ICC, their cultural knowledge and their communicative skills in L2 (English). The first research question was designed to determine students' opinion on the impact of culture related courses on developing their ICC. It was found that students throughout each of the three groups valued the development of their intercultural knowledge the most, and the acquisition of culturally sensitive vocabulary. Several factors could explain this observation; as mentioned in the literature review (e.g. Kramsch, 2013). Consistently teaching relevant and diverse cultural content helps students recognize the culturally influenced language and actions used by interlocutors.

In relation to the second question, which concerned the lecturers' opinions on the value of courses on the culture of English-speaking countries in developing students' Intercultural Communicative Competence, the results indicated that students' inability to actively practice critical cultural awareness and openness (Deardorff, 2006: 241-266; Byram, 2020) through taking the role of the Devil's advocate (Roby, 1998: 61-74) impedes the overall development of their ICC. However, one of the lecturers' greatest goals is to provide students with enough appropriate skills to become autonomous intercultural speakers/citizens (Byram, 2021; Syam et al., 2020; Roby, 1998). Overall, these results indicate that the perception of the impact of culture-related courses on the development of ICC is deemed to be significant by both students and lecturers.

## 10. Conclusion

Throughout this paper I have emphasized the importance of connection between language and culture teaching. All examined groups were found to be competent in all three components of ICC skills, language, knowledge, awareness (mean scores were above 2.0 and often around 4.0).

Students benefit from the opportunity to be confronted with diverse, often polarizing, opinions of other students while practicing language skills in a semi-controlled environment, such as discussions. Discussions pose the prime opportunity to exercise all of the ICC skills: linguistic competence, sociolinguistic competence, discourse competence, openness, and knowledge. The class environment dictates the topic of the class and subsequently the tasks, but it is the students who utilize and interpret their cultural knowledge in the student-centric classroom. As the teaching of culture moves away from an essentialist portrayal of culture, it is crucial for classes teaching cultural knowledge to center on the students. Their experiences, opinions, and interpretations bring cultural diversity into the lesson, creating a semi-realistic environment in comparison to the teacher-centered classroom. Although students deem their cultural knowledge sufficient, and they are able to use skills while analyzing culturally impacted interactions, their work with materials discussed in class does not extend to the outside world. However, such a statement fails to point out that the students' overall desire is to explore cultural knowledge of their choice as an independent learning opportunity outside the classroom, which is something that could be explored further during culture-related courses. In the same ways discussions, presentations align with student-centered cultural education; the students can showcase their cultural insights, which may not only provide a chance to exercise ICC skills but also to boost students' confidence in their knowledge.

Therefore, the ICC teaching in culture-related classes can be further implemented by decentering the teacher, using authentic materials, and boosting the individual cultural interests of students.

## Bibliography

- Ahnagari S., Zamanian J. (2014), *Intercultural communicative competence in foreign language classroom*. "International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences," no. 4(11), pp. 9–16.
- Bandura E., Dybiec J. (red.), Piotrowska M. (red.), (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy. Język a komunikacja 13*, Tertium: Kraków.
- Bayart J. F. (2002), *The Illusion of Cultural Identity*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Bednarz K. (2019), Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych-przegląd badań. „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego,” nr. 104, s. 79–86.
- Bennett M. J. (2004), *Becoming interculturally competent*, (In:) Wurzel J.S. (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bhabha H. K. (1994), *The Location of Culture*. New York, NY: Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram M. (2021), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Chen G.M., Starosta, W. J. (1996), *Intercultural Communication Competence: A Synthesis*. *Communication Yearbook*, no. 19, pp. 353–384.
- Damen L. (2003), *Closing the Language and Culture Gap: An Intercultural Communication Perspective*, (In:) Lange D., Paige M. (Eds.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 71–87.
- Deardorff D. K. (2006), *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*. “*Journal of Studies in International Education*”, no. 10(3), pp. 241–266.
- Deardorff D. K. (2009), *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Geertz C. (1973), *The interpretation of Cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Geertz C. (1983), *Local Knowledge*. New York, NY: Basic Books.
- Gumperz J. J. (1982a), *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz J. J. (1982b), *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huang L. J. D. (2021), *Developing intercultural communicative competence in foreign language classrooms – A study of EFL learners in Taiwan*. „*International Journal Intercultural Relations*,” 83, pp. 55–66.
- Hymes D. H. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Hymes D. H. (1986), *Models of interaction and social life*, (In:) Gumperz J. J., Hymes D. H. (Eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kramsch C. (2013), *Culture in foreign language teaching*. “*Iranian Journal of Language Teaching Research*”. Urmia: Urmia University Press, no. 1, pp. 57–78.
- Leeds-Hurwitz W. (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO.
- Liddicoat A. J. (2002), *Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition*. “*Babel*,” no. 36(3), pp. 4–11,37.
- Liddicoat A. J., Scarino A. (2013), *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Lim H., Griffith W. I. (2016), *Developing intercultural communicative competence in foreign language learning*. „*Sociology and Anthropology*,” no. 4(11), pp. 1030–1035.



- Moroz T., Demianenko O. (2022), *Intercultural Communicative Competence of university students*. "Scientific Journal of Polonia University," no. 58(4), pp. 67–74.
- Nathan G. (2015), *A non-essentialist model of culture*. "International Journal of Cross Cultural Management," no. 15, pp. 101–124.
- Roby T. W. (1998), *Devil's Advocacy*. "Teaching Philosophy," no. 21(1), pp. 61–74.
- Sewell W. H. Jr. (1999), *The concept(s) of culture*. (In:) Bonnell V. E., Hunt L. (Eds.), *Beyond the Cultural Turn*. Berkeley, CA: University of California Pres, pp. 35–61.
- Siek-Piskozub T. (2016), *Kompetencja Miedzykulturowa – kompetencje i wyzwania*. "Neofilolog," no. 46(2) s. 137–152.
- Spitzberg B.H., Chagnon, G. (2009), *Conceptualizing intercultural competence*, (In:) Deardorff D.K. (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Los Angeles, CA: SAGE., pp. 2–52.
- Syam A. F., Basri M., Nur S. (2020), *Intercultural Communicative Competence Development of Indonesian Higher Education Students*. "Asian EFL Journal," no. 27, pp. 101–119.
- Żydek-Bednarczuk U. (2010), *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*, (w:) Ahtelik A., Kita M., J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło 2. Nauczyć Polski i polskiego*. Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 179–190.

GRANT: Study@research (VII edycja, nr konkursu IDUB 096, zad. 34)

Received: 30.11.2023

Revised: 29.05.2024

# Teaching foreign languages in the complex and dynamic reality

## TABLE OF CONTENTS

Małgorzata Baran-Łucarz, Magdalena Białek, Aleksander Wiater Editorial introduction .....	359
----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### ARTICLES

Radosław Kucharczyk Translation as one of the linguistic techniques of mediation activities. Results of a preliminary study .....	365
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Danuta Wiśniewska Mixed-type literature review of research on L2 learning in and through the linguistic landscape .....	379
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Halina Chmiel-Bożek The potential of the dynamic platform <a href="http://webtoons.com/fr">webtoons.com/fr</a> in the teaching/learn- ing of French as perceived by students of Romance philology .....	396
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Agnieszka Dryjańska Elements of the Linguistic Worldview in teaching French as a foreign language in the philological context.....	409
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Monika Janicka Primary school students with migration backgrounds in the German language classroom – the teachers` perspective .....	427
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Agnieszka Kałdonek-Crnjaković, Małgorzata Molska, Patrycja Stasiak Special educational needs – self-reported beliefs about knowledge, skills and attitudes of future foreign language teachers before and after a sum- mer school.....	444
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Katarzyna Nosidlak Experienced Learners from Generation Z and the Traditional Vision of the Good Language Teacher: On The Issue of Teacher Authenticity .....	461
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Joanna Pitura, Anna Turula, Sabina Nowak, Joanna Jakubik, Yuliya Asotska- Wierzba .....	482
Mapping the landscape of serious digital language learning games: Towards a Serious-Digital Game-based Language Learning (S-DGBLL) teacher compe- tence framework.....	482

Tomasz Róg	
Teaching L2 pragmatics: The effects of different types of task implementation vs a PPP framework .....	502
Ryszard Ziąja	
Benefits and limitations of using AI in German language lessons on the example of ChatGPT .....	521
Izabela Bawej	
On the use of SMS messages in teaching foreign language communication, with a focus on German as a Foreign Language.....	541
Martyna Laskowska	
Developing Intercultural Communicative Competence (ICC) of English majors in courses dealing with the culture of English-speaking countries .....	563

## 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>



**ISSN 1429-2173**  
**eISSN 2545-3971**  
**Nakład 40 egz.**