

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Uczenie się i nauczanie języków obcych a otoczenie naukowe: między teorią a praktyką



Pod redakcją:
Marioli Jaworskiej i Magdaleny Makowskiej

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Uczenie się i nauczanie języków obcych a otoczenie naukowe: między teorią a praktyką



Pod redakcją:

Marioli Jaworskiej i Magdaleny Makowskiej

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 Kozińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Dat Bao (Monash University)
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)
Florence Mourlhon-Dallies (Université Paris Cité)
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 elektroniczna

Adres redakcji

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

© Polskie Towarzystwo Neofilologiczne
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Skład komputerowy – Piotr Osiecki

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

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Mariola Jaworska, Magdalena Makowska Uczenie się i nauczanie języków obcych a otoczenie naukowe: między teorią a praktyką. Wprowadzenie.....	5
Magdalena Pieklarz-Thien Rywalizacja pomiędzy rodzeństwem – o tym, co łączy i dzieli językoznawstwo i dydaktykę językową.....	14
Beata Anna Peć Nauczanie i uczenie się języków obcych a otoczenie naukowe. Specyficzna harmonia nauk humanistycznych i społecznych w kształceniu nauczycieli języków obcych	36
Czesław Kiński, Bartosz Kiński, Agata Przyborowska Big Five personality traits, attitudes towards Artificial Intelligence and the use of AI solutions in foreign language learners	65
Anna Borkowska Older adults' willingness to communicate and emotions in the EFL classroom context: Results of a pilot study	84
Jolanta Sujecka-Zajac Rozwijanie krytycznego myślenia w perspektywie glottodydaktycznej	104
Matczak Piotr, Błauciak Hanna, Stelmaszczyk Hanna Mentoring and process writing in developing high school L2 learners' autonomy.....	122
Mieczysław Gajos Mikronauczanie a kształcenie i doskonalenie kompetencji fonologicznej w nauczaniu języka francuskiego jako obcego na poziomie akademickim	146
Oskar Korczyński Kompetencja fonologiczna w języku obcym z punktu widzenia studentów kierunków filologicznych. Perspektywa przyszłej kariery zawodowej	160
Klaudia Gajewska Voice assistance in task-based learning to mediate EFL texts	174

Karol Niewiadomski	
L'emploi des temps passés et des participes en français et en polonais en tant que formes parallèles dans l'enseignement/apprentissage du FLE	192
Joanna Aleksiejuk	
Klasa społeczna ucznia a afordancje w nauce języka angielskiego.....	210
Ilona Banasiak, Magdalena Olpińska-Szkiełko, Mateusz Patera	
Edukacja językowa w Polsce: stan, wyzwania i perspektywy rozwoju. Część II: Nauczanie dwujęzyczne i CLIL	234

RECENZJA

Katarzyna Kozińska	
Łukasz Bogucki – AI w tłumaczeniach. Automatyzacja procesu przekładu w do- bie sztucznej inteligencji	255
Table of Contents	260

Mariola Jaworska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-7581-4194>

mariola.jaworska@uwm.edu.pl

Magdalena Makowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-9414-048X>

magdalena.makowska@uwm.edu.pl

Uczenie się i nauczanie języków obcych a otoczenie naukowe: między teorią a praktyką. Wprowadzenie

Nauczanie i uczenie się języków obcych stanowi proces wieloaspektowy, zanurzony w kontekście społecznym, psychologicznym i kulturowym, a zarazem silnie uwarunkowany czynnikami technologicznymi oraz cywilizacyjnymi. Z tego względu nie może być ujmowane wyłącznie w kategoriach lingwistycznych czy metodycznych. Glottodydaktyka rozwija się w ścisłej współzależności z innymi dziedzinami nauki – z jednej strony czerpiąc z nich inspiracje, z drugiej zaś sama dostarczając im istotnych impulsów badawczych i aplikacyjnych. Interdyscyplinarność, rozumiana jako „właściwość większości dziedzin współczesnych badań naukowych, która polega na podejmowaniu zagadnień wykraczających poza granice przedmiotu pojedynczych dyscyplin” (Dakowska, 2014: 139), zyskuje rzeczywisty walor poznawczy dopiero wówczas, gdy konstrukty wypracowane poza daną dyscypliną zostają zaadaptowane do jej specyfiki epistemologicznej.

Jednym z pierwszych modeli, wyraźnie podkreślających interdyscyplinarność glottodydaktyki, był model opracowany przez Władysława



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

Woźniewicza (1987: 88). Ukazuje on zależności występujące na poziomie układu glottodydaktycznego, w systemie glottodydaktycznym oraz w glottodydaktyce ujmowanej całościowo, a zarazem wyraźnie zarysowuje granice między teorią, nauką stosowaną i dydaktyką praktyczną (Jaroszewska, 2014: 55). Postrzeganie glottodydaktyki jako dyscypliny interdyscyplinarnej nie oznacza jednak traktowania jej jako „(...) sumującej jedynie wyniki tych badań, przy braku badań własnych”, jak podkreśla Waldemar Pfeiffer (2001: 29), analizując jej relacje z innymi obszarami nauki i odnosząc się do poglądów Aleksandra Szulca (1997: 53). Ten ostatni, w *Słowniku dydaktyki języków obcych*, określił glottodydaktykę jako dyscyplinę pedagogiczną, będącą „(...) wypadkową takich nauk, jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia, fizjologia mowy, akustyka, logopedia”. Podobne stanowisko zajmuje Franciszek Grucza (2004: 42–43), który definiuje glottodydaktykę w kategoriach nauki, pracy naukowej i wiedzy. Jak stwierdza:

„Uznanie współczesnej glottodydaktyki za samodzielną dziedzinę nauki nie oznacza, że uniezależniła się ona całkowicie od innych dziedzin, lecz oznacza zrazu tylko tyle, że przestała być częścią jakiejś innej dziedziny – w naszym wypadku lingwistyki. Merytorycznie jest nadal (i zawsze będzie) zależna od dziedzin, które zajmują się tymi samymi obiektami, co ona, i od których w związku z tym zapożycza potrzebną jej wiedzę o ich właściwościach, których poznawaniem nie zajmuje się sama” (Grucza, 2004: 42).

Analizując interdyscyplinarny charakter glottodydaktyki, Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (2010: 26–27) podkreślają:

„To, że danym przedmiotem poznania interesuje się aż kilka dziedzin, świadczy o jego wielowymiarowości i jest typowe w humanistyce. Dopóki jednak wymiana między poszczególnymi specjalistami ogranicza się do tego, że każdy z nich naświetla dane zagadnienie z perspektywy „swojej” nauki, można mówić co najwyżej o podejściu bi- lub pluridyscyplinarnym do danego przedmiotu. (...) Niemniej sytuacja taka stwarza już naturalne podstawy interdyscyplinarności, rozumianej jako autentyczny dialog specjalistów z dwu lub więcej dziedzin” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 26–27).

Przytoczone stanowisko uwydatnia zasadniczą różnicę między podejściem wielodyscyplinarnym a interdyscyplinarnym. W pierwszym przypadku mamy do czynienia jedynie z równoległym przedstawianiem tego samego zagadnienia z różnych perspektyw, bez głębszej integracji wyników badań. Natomiast dopiero rzeczywisty dialog badaczy reprezentujących odmienne dziedziny wiedzy umożliwia wypracowanie wspólnej płaszczyzny teoretycznej

i metodologicznej, właściwej dla podejścia interdyscyplinarnego. Tak rozumiana interdyscyplinarność stanowi punkt wyjścia do transdyscyplinarności, która zakłada nie tylko dialog, lecz także przekraczanie granic poszczególnych dyscyplin i prowadzi do formułowania nowych ujęć badawczych.

Idea transdyscyplinarności zyskuje coraz większe znaczenie zarówno w polskiej, jak i światowej humanistyce (np. Johnson, 2019; Karpińska-Musiał, Orchowska, 2019; Garncarek, 2022; Peć, 2020), nawet jeśli nie zawsze jest *explicite* tak określana. Koncepcja ta sprzyja tworzeniu nowych pól badawczych, które umożliwiają wieloaspektowe analizy złożonych problemów i wykraczają poza tradycyjne ramy dyscyplinarne. Jak zauważa Ryszard Nycz,

„(...) o wiele bardziej obiecującą perspektywę ukazują, jak się zdaje, badania nie inter-, lecz transdyscyplinarne: zmierzają one, z jednej strony, do identyfikacji powinowactw przedmiotowoproblemowych idących w poprzek (poniżej, powyżej) istniejących granic dyscyplinowych, z drugiej zaś – do uchwycenia historycznych procesów kształtowania i transformacji sztuk i nauk; procesów prowadzących współcześnie do powolnego wyłaniania się zarówno zarysów nowych dyscyplin, jak do stopniowej rekonfiguracji dyscyplinowych podziałów pola humanistycznej wiedzy” (Nycz, 2006: 30–31).

Transdyscyplinarność nie sprowadza się więc do prostego poszerzenia perspektywy interdyscyplinarnej, lecz stanowi jakościowo nowy sposób organizacji badań. Podczas gdy interdyscyplinarność opiera się na współdziałaniu przedstawicieli różnych dyscyplin w ramach wspólnego projektu, transdyscyplinarność prowadzi do przekraczania istniejących granic i kreowania nowych obszarów badawczych. Dzięki temu pozwala uchwycić zjawiska złożone w ich wielowymiarowym i dynamicznym charakterze oraz otwiera drogę do formułowania innowacyjnych pytań badawczych i wypracowywania oryginalnych metod analizy, które pozostają niedostępne w ramach tradycyjnych modeli dyscyplinarnych.

Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność nie stanowią jedynie kontekstu rozwoju glottodydaktyki, lecz są jej podstawą. To dzięki nim możliwe staje się nie tylko pogłębione wyjaśnianie zjawisk językowych i edukacyjnych, lecz także formułowanie praktycznych wskazań dla nauczycieli, konstruowanie innowacyjnych narzędzi dydaktycznych czy opracowywanie polityk edukacyjnych opartych na rzetelnych podstawach naukowych. Glottodydaktyka, jako dyscyplina stosowana, zawdzięcza swoją dynamikę i rozwój nieustannemu dialogowi z innymi obszarami wiedzy. Jej specyfika polega na łączeniu refleksji teoretycznej z praktyką edukacyjną oraz na gotowości do adaptowania i twórczego przekształcania koncepcji i modeli wypracowanych w naukach pokrewnych. Należy jednak podkreślić, że to właśnie glottodydaktyka – jako jedyna – pozwala ująć całość procesów związanych z nauczaniem i uczeniem

się języków obcych. Badanie, by mogło zostać w pełni zakwalifikowane do obszaru tej dyscypliny, musi cechować się wewnętrzną spójnością, tzn. formułować przedmiot, cele oraz wnioski w kategoriach glottodydaktycznych (Wilczyńska, 2010: 28).

Status glottodydaktyki jako nauki interdyscyplinarnej i otwartej jest efektem dużej rozpiętości i niejednorodności pól badawczych tej dyscypliny (Jaroszewska, 2020: 251). Różnorodność ta nie powinna być jednak postrzegana jako ograniczenie, lecz jako czynnik wzbogacający refleksję naukową, umożliwiającą zyskanie całościowego oglądu zjawisk i tym samym poszerzenie granic wiedzy. Bez świadomości inter- i transdyscyplinarnego osadzenia badań nad nauczaniem i uczeniem się języków obcych, a co za tym idzie, bez odwoływania się do adekwatnych wyników badań i perspektyw wypracowanych w innych dyscyplinach, niemożliwe jest wypracowanie naukowo uzasadnionych procedur badawczych. Tylko takie procedury mogą w sposób holistyczny uwzględniać złożoność czynników warunkujących proces dydaktyczny i prowadzić do tworzenia rzetelnych, a zarazem zróżnicowanych koncepcji dydaktycznych oraz koncepcji uczenia się.

Glottodydaktyka, ujmowana zarówno w perspektywie interdyscyplinarnej, jak i transdyscyplinarnej, funkcjonuje w ścisłej interakcji z licznymi dziedzinami nauki, czerpiąc z nich zarówno teoretyczne, jak i metodologiczne zasoby. Jednym z kluczowych obszarów powiązań glottodydaktyki jest pedagogika, w tym szczególnie teoria i praktyka dydaktyki ogólnej. Glottodydaktyka odwołuje się do pojęć i kategorii wypracowanych w naukach o wychowaniu, takich jak kształcenie, wychowanie, kompetencje kluczowe czy indywidualizacja procesu edukacyjnego, adaptując je do specyfiki uczenia się języków obcych. Modele dydaktyczne, strategie pracy z uczniem o zróżnicowanych potrzebach, a także koncepcje edukacji inkluzyjnej i zrównoważonego rozwoju stanowią ważne źródło inspiracji dla projektowania procesów nauczania języków. Niezmiennie istotny pozostaje także wymiar aksjologiczny pedagogiki, który wyraża się w pytaniach o etykę nauczania, równy dostęp do edukacji czy sprawiedliwość społeczną w kontekście uczenia się języków obcych.

Nie mniej ważnym obszarem powiązań pozostaje psychologia, w tym zwłaszcza psychologia uczenia się, rozwoju i emocji. Badania nad motywacją, pamięcią, stylem poznawczym czy indywidualnymi różnicami uczących się mają bezpośrednie przełożenie na rozumienie skuteczności procesu dydaktycznego. Psycholingwistyka, dziedzina z pogranicza językoznawstwa i psychologii, dostarcza narzędzi do analizy mechanizmów przyswajania i używania języka. Teorie akwizycji językowej, zarówno pierwszego, jak i drugiego języka, stanowią jeden z najważniejszych punktów odniesienia dla badań glottodydaktycznych. Coraz większe znaczenie zyskują także wyniki badań

neurobiologicznych i neurolingwistycznych, które ukazują, w jaki sposób funkcjonowanie mózgu wpływa na możliwości uczenia się języków w różnych okresach życia.

Szerokie pole inspiracji otwierają również związki glottodydaktyki z socjologią i antropologią. Uczenie się języka obcego nie zachodzi bowiem w próżni, lecz w określonych warunkach społecznych i kulturowych. Socjolingwistyka i etnografia komunikacji dostarczają narzędzi do opisu języka jako praktyki społecznej, co pozwala lepiej rozumieć rolę kontekstu, norm komunikacyjnych czy zjawisk takich jak wielojęzyczność i translanguaging. Antropologiczne ujęcie nauki języka umożliwia natomiast badanie relacji między językiem, kulturą i tożsamością oraz wyjaśnianie procesów kształtowania kompetencji interkulturowej – jednego z kluczowych celów współczesnej dydaktyki języków.

Ważnym partnerem dla glottodydaktyki pozostają także nauki humanistyczne oraz filozofia. Refleksja nad językiem jako narzędziem komunikacji, poznania i interpretacji świata wywodzi się z tradycji filozofii języka i hermeneutyki. Pedagogika humanistyczna oraz filozofia dialogu inspirują do postrzegania nauczania języków jako procesu spotkania i porozumienia między ludźmi. Takie podejście wzmacnia rolę nauczyciela jako przewodnika, a także mediatora między kulturami, jednocześnie podkreślając etyczny wymiar kształcenia językowego.

Coraz większe znaczenie w badaniach glottodydaktycznych odgrywają również nauki techniczne i informatyczne. Rozwój technologii edukacyjnych, e-learningu, M-learningu, wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości czy sztucznej inteligencji, stawia przed dydaktyką języków nowe wyzwania, otwierając zarazem nowe możliwości. Współczesne badania nad CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) i technologiami wspierającymi proces uczenia się pokazują, jak głęboko glottodydaktyka, informatyka, nauka o mediach, przenikają się wzajemnie. Transdyscyplinarność w tym przypadku nie ogranicza się do adaptowania gotowych narzędzi technicznych, obejmuje również współtworzenie innowacyjnych rozwiązań, które uwzględniają specyfikę procesów językowych i dydaktycznych.

Interdyscyplinarne i transdyscyplinarne zakorzenienie glottodydaktyki sprawia, że nie można jej traktować jako dyscypliny izolowanej. Przeciwnie, jej rozwój dokonuje się dzięki ciągłemu dialogowi z innymi naukami. W konsekwencji jawi się ona jako pole badawcze dynamiczne, otwarte i złożone. Jej specyfiką jest łączenie refleksji teoretycznej z praktyką oraz zdolność do integrowania różnych perspektyw: humanistycznej, społecznej, psychologicznej, kognitywnej i technologicznej. To właśnie w tej różnorodności i otwartości na współpracę tkwi jej siła oraz potencjał do tworzenia rozwiązań odpowiadających wyzwaniom współczesnej edukacji językowej.

Niniejszy numer *Neofilologa* poświęcony jest prezentacji wybranych badań, refleksji teoretycznych i rozwiązań dydaktycznych wpisujących się w zarysowane powyżej pole. Zgromadzone artykuły ukazują wielość powiązań glottodydaktyki z innymi dyscyplinami oraz podkreślają rolę czynników społecznych, psychologicznych, technologicznych i pedagogicznych w kształtowaniu procesów edukacyjnych, wpisując się tym samym w debatę nad miejscem glottodydaktyki w krajobrazie współczesnych nauk humanistycznych i społecznych.

Magdalena Pieklarz-Thien w artykule *Rywalizacja pomiędzy rodzeństwem – o tym, co łączy i dzieli językoznawstwo i dydaktykę językową* podejmuje refleksję nad wzajemnymi relacjami obu dyscyplin. Autorka odwołuje się w nim do perspektywy germanistycznej, wskazuje na obszary wspólne i rozbieżne, ilustrując swoje rozważania przykładami z praktyki dydaktycznej. Jej analiza pokazuje, że zbliżenia teoretyczne i metodologiczne mogą owocować nowymi projektami zarówno badawczymi, jak i dydaktycznymi.

Wątek interdyscyplinarności rozwija Beata Anna Peć w tekście *Nauczanie i uczenie się języków obcych a otoczenie naukowe. Specyficzna harmonia nauk humanistycznych i społecznych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Autorka ukazuje, jak różne dziedziny wiedzy, od językoznawstwa, przez psychologię i pedagogikę, po glottodydaktykę, wzajemnie się przenikają w procesie przygotowania do zawodu nauczycieli języków obcych. Podkreśla przy tym, że tylko harmonijne łączenie perspektyw humanistycznych i społecznych pozwala na budowanie spójnej i skutecznej praktyki dydaktycznej.

Kolejny artykuł, autorstwa Czesława Kińskiego, Bartosza Kińskiego i Agaty Przyborowskiej, *Big Five personality traits, attitudes towards Artificial Intelligence and the use of AI solutions in foreign language learners*, wpisuje się w nurt badań nad wykorzystaniem sztucznej inteligencji w edukacji językowej. Autorzy, odwołując się do koncepcji Wielkiej Piątki, analizują zależności między profilami osobowości studentów a ich postawami wobec narzędzi AI oraz częstością korzystania z nich w procesie uczenia się. Wyniki badań ankietowych wskazują, że czynniki psychologiczne mogą istotnie wpływać na sposoby adaptacji nowych technologii w edukacji językowej.

Problematyka emocji i motywacji w uczeniu się języka obcego w późnej dorosłości została podjęta przez Annę Borkowską w artykule *Older adults' willingness to communicate and emotions in the EFL classroom context: Results of a pilot study*. Autorka analizuje relacje między chęcią komunikowania się a przeżywanymi emocjami, radością i lękiem językowym, wśród uczestników zajęć języka angielskiego prowadzonych na Uniwersytecie Trzeciego Wieku. Pilotaż, będący wstępem do szerszego projektu empirycznego, wpisuje się w rozwijający się nurt badań nad uczeniem się języków w późnej

dorobości, ukazując specyfikę motywacji i barier komunikacyjnych na tym etapie życia.

Na kompetencję krytycznego myślenia w perspektywie glottodydaktycznej zwraca uwagę Jolanta Sujecka-Zając w tekście *Rozwijanie krytycznego myślenia w perspektywie glottodydaktycznej*. Odwołując się zarówno do klasycznej koncepcji Johna Deweya ([1933]/1988), jak i nowszych modeli dydaktycznych, autorka ukazuje przydatność refleksyjnego podejścia w kształceniu językowym. Analiza osadzona w tradycji badań nad autonomią i refleksyjnością ucznia pozwala traktować rozwijanie krytycznego myślenia jako integralny element dydaktyki językowej. Zaproponowane rozwiązania dydaktyczne, oparte na zadaniach i aktywnościach, wzbogacają praktykę nauczania języka francuskiego.

Piotr Matczak, Hanna Błauciak i Hanna Stelmaszczyk w artykule *Mentoring and process writing in developing high school L2 learners' autonomy* przedstawiają wyniki badań nad wspieraniem autonomii uczniów szkoły średniej. Autorzy pokazują, że proces pisanie, wsparty elementami mentoringu literackiego, sprzyja rozwijaniu autorefleksji, samodzielności i odpowiedzialności za własne uczenie się.

W obszarze kształcenia kompetencji fonologicznej mieszczą się dwa kolejne teksty. Mieczysław Gajos w artykule *Mikronauczanie a kształcenie i doskonalenie kompetencji fonologicznej w nauczaniu języka francuskiego jako obcego na poziomie akademickim* ukazuje potencjał mikronauczania jako metody wspierającej rozwój kompetencji fonologicznej i poprawnej artykulacji w dydaktyce akademickiej.

Natomiast Oskar Korczyński w tekście *Kompetencja fonologiczna w języku obcym z punktu widzenia studentów kierunków filologicznych. Perspektywa przyszłej kariery zawodowej* przedstawia wyniki badań ankietowych dotyczących znaczenia tej kompetencji dla przyszłej kariery zawodowej zarówno w nauczaniu, jak i w innych obszarach wymagających wysokiej sprawności językowej.

Klaudia Gajewska w artykule *Voice assistance in task-based learning to mediate EFL texts* przedstawia wyniki eksperymentu dotyczącego wykorzystania asystenta głosowego *Alexa* w ćwiczeniu mediacji na przykładzie języka angielskiego jako obcego. Badanie to rozwija wcześniejsze prace w obszarze CALL, wskazując na potencjał wsparcia głosowego w kształceniu językowym. Autorka podkreśla pozytywny wpływ interakcji uczących się z asystentem na rozwój ich kompetencji mediacyjnych, akcentując rolę technologii sprzyjających bardziej interaktywnemu i zindywidualizowanemu uczeniu się.

Karol Niewiadomski natomiast w opracowaniu *L'emploi des temps passés et des participes en français et en polonais en tant que formes parallèles dans l'enseignement/apprentissage du FLE* podejmuje zagadnienie

kontrastywnej analizy gramatycznej. Na przykładzie struktur czasów przeszłych i imiesłówów w języku francuskim i polskim autor wskazuje, że pogłębiona analiza w tym zakresie może wspierać przyswajanie gramatyki funkcjonalnej oraz podnosić świadomość językową studentów, zwłaszcza tych, którzy rozpoczynają studia bez wcześniejszej znajomości języka.

Wątek społeczny rozwija Joanna Aleksiejuk w artykule *Klasa społeczna ucznia a afordancje w nauce języka angielskiego*. Autorka, opierając się na badaniach empirycznych, ukazuje różnice w możliwościach i warunkach uczenia się języka obcego zachodzące między uczniami pochodzącymi z różnych klas społecznych. Jej analiza, stanowiąca refleksję nad nierównościami edukacyjnymi i ich konsekwencjami dla równości szans w nauce języków, wpisuje się w dyskusję nad wpływem kapitału kulturowego i ekonomicznego na edukację językową.

Zagadnienia systemowe stanowią przedmiot raportu Ilony Banasiak, Magdaleny Olpińskiej-Szkiełko i Mateusza Patery *Edukacja językowa w Polsce: stan, wyzwania i perspektywy rozwoju. Część II: Nauczanie dwujęzyczne i CLIL*. Jest to kontynuacja opracowania opublikowanego w poprzednim numerze *Neofilologa* (64/2), poświęconego ogólnemu obrazowi edukacji językowej w Polsce. W tej części autorzy koncentrują się na edukacji dwujęzycznej oraz na nauczaniu zintegrowanym treści i języka (CLIL), przedstawiając zarówno diagnozę aktualnej sytuacji, jak i perspektywy dalszego rozwoju obu rodzajów kształcenia. Raport ma charakter przeglądowo-analityczny, a jego celem jest wskazanie barier, możliwości i kierunków kształtujących przyszłość tego obszaru edukacji.

Numer zamyka recenzja Katarzyny Kozińskiej poświęcona książce Łukasza Boguckiego *AI w tłumaczeniach. Automatyzacja procesu przekładu w dobie sztucznej inteligencji* (Helion, 2025). Recenzentka podkreśla aktualność i praktyczne znaczenie tej publikacji w kontekście rosnącej roli technologii generatywnych w przekładzie, wskazując zarówno na korzyści, jak i wyzwania związane z ich stosowaniem.

Zgromadzone w niniejszym numerze artykuły ukazują szerokie spektrum badań i refleksji nad uczeniem się i nauczaniem języków obcych. Łączy je wspólny mianownik, którym jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania: o relacje między teorią a praktyką, o rolę otoczenia naukowego oraz o możliwe kierunki rozwoju glottodydaktyki w przyszłości. Życzymy inspirującej lektury.

BIBLIOGRAFIA

- Bogucki Ł. (2025), *AI w tłumaczeniach. Automatyzacja procesu przekładu w dobie sztucznej inteligencji*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dewey J. ([1933]/1988), *Jak myślimy?* (przeł. Z. Bastgenówna). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Garncarek P. (2022), *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza F. (2004), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 20, s. 5–48.
- Jaroszevska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Jaroszevska A. (2020), *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych*. „Neofilolog”, nr 54/2, s. 245–268.
- Johnson K.E. (2019), *The Relevance of a Transdisciplinary Framework for SLA in Language Teacher Education*. „The Modern Language Journal”, nr 103, s. 67–174.
- Karpińska-Musiał B., Orchowska I. (2019), *Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej – pola współ-/niezależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia*. „Neofilolog”, nr 52/2, s. 389–410.
- Nycz R. (2006), *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, (w:) Markowski M.P., Nycz R. (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Kraków: Universitas.
- Peć B. (2020), *Interdyscyplinarna specyfika kształcenia nauczycieli języków obcych (ze szczególnym uwzględnieniem pedeutologii i glottodydaktyki)*. „Neofilolog”, nr 55/1, s. 27–49.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo WAGROS.
- Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*. „Neofilolog”, nr 34, 21–35.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Woźniewicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.

Magdalena Piekларz-Thien

Uniwersytet w Białymstoku

<http://orcid.org/0000-0002-9153-431X>

m.thien@uwb.edu.pl

Rywalizacja pomiędzy rodzeństwem – o tym, co łączy i dzieli językoznawstwo i dydaktykę językową

Sibling rivalry – what linguistics and language education have in common and what divides them

The relationship between linguistics and its language descriptions and language teaching research has always been contested and it generated non-homogenous opinions from the beginning of existence of that science. This paper undertakes a trial of broader examination of interrelation between these two disciplines over the last few decades. Considerations are based on example of the German linguistics and language education. It constitutes contribution to discourse on the identity and autonomy of language education as a science.

Keywords: interdisciplinarity, applied linguistics, linguistics, language education.

Słowa kluczowe: interdyscyplinarność, lingwistyka stosowana, glotto-dydaktyka, dydaktyka językowa.

1. Uwagi wstępne

Skomplikowane relacje, kryzysy akceptacji i deficyty uznania to nie tylko domena życia codziennego homo sapiens. Dyscypliny naukowe również, w apriorycznym założeniu – artefakty naszej kulturowej refleksji i działania,



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

mają trudności w relacjach z naukami pokrewnymi. Spory i niechęci rzutują na wiele płaszczyzn współistnienia i współdziałania – tak w przypadku stosunków międzyludzkich, jak i relacji dyscyplinarnych. Napięte relacje dyscyplinarne utrudniają bowiem podejmowanie i rozwiązywanie inter- i transdyscyplinarnych problemów badawczych, zarówno tych z poziomu teorii budowanej w danej dyscyplinie z wykorzystaniem innych dyscyplin, jak też tych z zakresu organizacji inter- i transdyscyplinarnego kształcenia akademickiego. W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele przykładów trudnych relacji dyscyplinarnych. I tak, np. Herzog (1994) wskazuje na napięcia między pedagogiką i pokrewną jej psychologią, które stoją na drodze do owocnej dynamiki między tymi dwiema dyscyplinami. Wątek rywalizacji pedagogiki podejmuje również Śliwerski (2013: 58) w artykule „Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka”, przedstawiając jej relacje z innymi naukami humanistycznymi i społecznymi (filozofią, psychologią czy socjologią) na zasadzie dychotomii „obcy-swój”. Z kolei Schnell (2011) dostrzega napiętą i zdystansowaną relację między psychologią a literaturoznawstwem, która często-kroć wyraża się w pasywnym współistnieniu oraz koegzystencji bez dialogu i wspólnych pogłębionych poszukiwań naukowych. Cirko (1998: 80) natomiast, spoglądając na dialog językoznawstwa i literaturoznawstwa, dwóch filarowych dyscyplin filologicznych, ubolewa nad ich izolacją i poruszaniem się tylko w kręgu własnych metod i terminologii, które to znacznie upośledzają efektywność filologicznej dydaktyki akademickiej. Nie dziwi więc, że również językoznawstwo i dydaktyka językowa¹, dwie szczególnie blisko spokrewnione dyscypliny, mają trudności we wzajemnych relacjach, co widać m.in. w koncepcyjnie naiwnych lub po prostu tylko deklarowanych zależnościach interdyscyplinarnych, które często prowadzą do błędów metodologicznych w badaniach empirycznych, a w konsekwencji do redukcjonistycznych koncepcji nauczania i uczenia się języków ojczystych, obcych, drugich, trzecich (m.in. Bausch i in., 2016; Piekłarz-Thien, 2018a; 2018b; 2022).

W poniższych rozważaniach, prowadzonych na przykładzie językoznawstwa germanistycznego i glottodydaktyki germanistycznej, podjęta zostanie próba analizy wrażliwej relacji między językoznawstwem a dydaktyką

¹ W artykule przywołuję w zależności od kontekstu i linii argumentacyjnej kilka częściowo tożsamyh dyscyplin zajmujących się uczeniem i nauczaniem języka/języków. Są to *dydaktyka językowa*, *glottodydaktyka* oraz *dydaktyka języka niemieckiego jako obcego* (również *glottodydaktyka germanistyczna*). Uogólniając, możemy stwierdzić, iż dyscyplina *dydaktyka językowa* konceptualizuje najszerzej przedmiot badań, jakim jest uczenie się i nauczanie języka. *Glottodydaktyka* zawęża swój przedmiot poznania do uczenia się i nauczania języków obcych. Natomiast *dydaktyka języka niemieckiego jako obcego* podejmuje kwestie z zakresu uczenia się i nauczania tylko jednego konkretnego języka obcego.

językową, zilustrowana za pomocą metafory rodzeństwa. Dynamika tej relacji wydaje się bowiem wykazywać podobieństwa do więzi rodzeństwa:

- obie dyscypliny łączy wspólnota losu: tak jak nie wybieramy sobie rodzeństwa, nie mamy wpływu w tym zakresie, tak też językoznawstwo i dydaktyka językowa są w jakimś sensie nierozłączne i zdane na siebie;
- tak jak jest to w przypadku rodzeństwa, tak i dla wizerunku, samooceny i tożsamości jednej dyscypliny ta druga jest bardziej formatywna niż jakiegokolwiek inne związki dyscyplinarne; dydaktykę językową formatuje z rzeczy samej bardziej językoznawstwo niż np. politologia, kuluroznawstwo czy medioznawstwo;
- obie dyscypliny mogą być, tak jak jest to w przypadku rodzeństwa, zarówno sojusznikami jak i rywalami;
- tak jak pozycja wśród rodzeństwa w decydujący sposób kształtuje charakter czy swoistość osoby, gdyż np. osoby urodzone później otrzymują mniej uwagi i ich osiągnięcia są mniej doceniane, tak też dydaktyka językowa jako młodsza dyscyplina traktowana jest nierzadko z lekceważeniem w porównaniu z językoznawstwem jako dyscypliną starszą, określaną często jak ekspercka, pilotująca, przewodnia;
- wśród rodzeństwa, jak i dyscyplin, jedno z nich ma pozycję i opinię tego silniejszego, mądrzejszego, roztrośniejszego; zwykle jednak powierza mu się również odpowiedzialność za rodzeństwo/współdyscypliny.

Dla zobrazowania relacji między językoznawstwem a dydaktyką językową w ostatnich latach przywoływano także inne wyraziste metafory. Peyer i in. (1997: 37) określają dydaktykę językową jako jedno z umorusanych, niesfornych dzieci językoznawstwa, które to natomiast charakteryzuje się czystością i ekskluzywnością swojej egzystencji i działań. Sieber (1998) w rozważaniach na temat relacji między obiema dyscyplinami wychodzi od obrazu dwóch nierówno traktowanych sióstr, których relacje są skomplikowane, co można zaobserwować w niejasnym podziale pracy, niewypowiedzianych pretensjach, a także w ich odmiennej reputacji. Ricci Garotti (2004, także Moroni, Ricci Garotti, 2017: 8) widzi w językoznawstwie arystokratyczną macochę, a w dydaktyce językowej służącą lub Kopciuszką, który jest tolerowany, ale niechwalony za swoje cnoty. Tym samym wszystkie przywołane metafory, służące zobrazowaniu skomplikowanych relacji, łączy bardzo wyraźny moment nierówności, a w zasadzie marginalizacji, zależności i niedojrzałości. Zgodzić się też trzeba, iż nie są one pochlebne dla dydaktyki językowej. Należy mieć jednakże na uwadze, iż stosunek poszczególnych nauk do siebie nierzadko ilustrowany bywa za pomocą jeszcze bardziej drastycznych

pól semantycznych. I tak np. Rieger-Ladich (2007: 159–160.) podaje liczne przykłady metafor nawet wojennych² w interakcji między dyscyplinami, jak ma to miejsce np. w dialogu pedagogiki i socjologii.

Poniższy artykuł³ poświęcony jest atrybutom tej nierównej i trudnej relacji między dwiema pokrewnymi ze sobą dyscyplinami celem wyeksplikowania ewentalnych przyczyn wzajemnej niechęci oraz zarysowania perspektyw lepszego współistnienia i dialogu interdyscyplinarnego. Z racji, iż artykuł zawiera refleksję na poziomie metanaukowym, zasadnym wydaje się na początku wyjaśnienie kilku podstawowych terminów i zależności (2). Następnie podjęte zostaną rozważania na temat wrażliwego współistnienia językoznawstwa i dydaktyki językowej, zilustrowane za pomocą metafory rodzeństwa (3). W ostatniej części zarysowane zostaną możliwe kierunki rozwoju glottodydaktyki jako nauki, które mogłyby przyczynić się do lepszego współistnienia obu dyscyplin (4).

2. Sytuacja poznawcza obu nauk

Rozważania nad przynależnością dziedzinową, stausem, identyfikacją, autonomią czy relacjami pomiędzy dyscyplinami naukowymi nie są są łatwe. Trzeba się przedrzeć przez gąszcz bardzo zróżnicowanych poglądów, ujęć i koncepcji, które uświadamiają nam, że obie dyscypliny są naukami na wskroś interdyscyplinarnymi, wielonurtowymi, wielowymiarowymi, wieloparadymatycznymi, otwartymi i zatomizowanymi, a ich kontury nie są wyraźnie wyostrzone⁴. Brak ostrości zakresowej obrazują np. stosunki i płynne granice językoznawstwa ogólnego i opisowego językoznawstwa szczegółowego, które nie są jasno określone (m.in Wąsik, 2005; Spillner, 2007). Nieprecyzyjnie definiowana jest także granica pomiędzy językoznawstwem ogólnym a stoso-

² Są to „gefährlicher Todesstreifen, „zwei feindliche Heere“, „Kreuzzüge“, „Stellungskrieg“, „[...] die Verteidigung der Autonomie des eigenen Faches gegen die behaupteten Herrschaftsansprüche der Nachbardisziplin jedoch dauert an [...]“ (Rieger-Ladich, 2007: 159–160).

³ Rozważania na temat relacji między językoznawstwem a dydaktyką językową zilustrowane za pomocą metafory rodzeństwa podjęłam również w niemieckojęzycznym artykule, opublikowanym w tomie zbiorowym *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (Piekarczyk-Thien, 2022). Motywacją do sporządzenia polskojęzycznej wersji tego artykułu było zapoznanie z jego treścią szerszego grona polskich językoznawców i glottodydaktyków. Z racji, że oba teksty są osadzone w dyscyplinarnie specyficznej narracji, odmiennych odniesieniach teoretycznych i doświadczeniu metodologicznym odnośnych dyscyplin, a tym samym w dużej mierze w innej literaturze przedmiotu, nie stanowią jednego tekstu i jego różnojęzycznej kalki.

⁴ Por. z listą cech współczesnego językoznawstwa postrukturalistycznego Jędrzejko (2018: 111–114).

wanym. Ponadto w porównaniach międzynarodowych opisy przedmiotowe poszczególnych dyscyplin różnią się – często pokrywają się tylko częściowo albo nie pokrywają się wcale. Można to zilustrować na przykładzie polskiej *lingwistyki stosowanej* i niemieckiej *angewandte Linguistik* w odniesieniu do anglosaskiego modelu *applied linguistics*, który znacznie bardziej niż polskiemu i niemieckiemu językoznawstwu stosowanemu odpowiada koncepcji naukowej polskiej *glottodydaktyki* oraz dyscyplin *Fremdsprachendidaktik*, *Sprachlehrforschung*, *Zweitsprachenerwerbsforschung* i *Fremdsprachenforschung* w Niemczech (m.in. Königs, 2016: 32). Również dyscyplinarna przynależność w zakresie sfery nauczania i uczenia się języków obcych jest nie zawsze jasno zdefiniowana. W Niemczech, na przykład, można wymienić kilka dyscyplin akademickich (wymienionych powyżej), które, jeśli chodzi o przedmiot i zakres badań tylko w niewielkim stopniu różnią się między sobą, a jednocześnie ze sobą konkurują. Poniższe zestawienie (tab. 1) ukazuje wielość i różnorodność koncepcji dyscyplinarnych z zakresu nauczania i uczenia się języków obcych w międzynarodowym ujęciu porównawczym:

Tabela 1. Koncepcje dyscypliny „glottodydaktyka” w porównaniu międzynarodowym

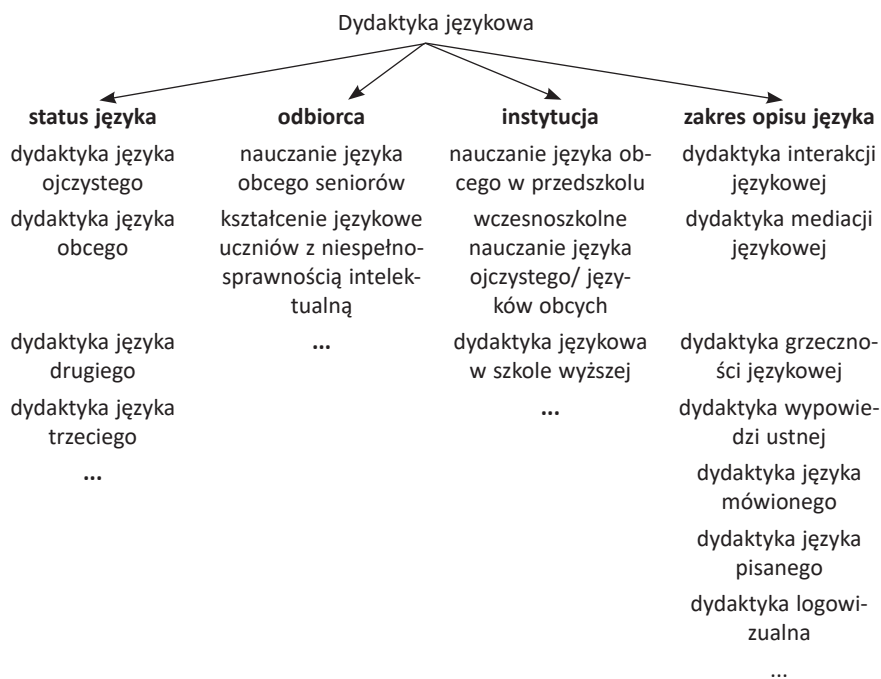
Polska	Niemcy	Kraje anglosaskie	Francja	Włochy
glottodydaktyka / dydaktyka języków obcych ⁵	die Fremdsprachendidaktik	applied linguistics	didactique-didactologie des langues	glotto-didactica
	die Sprachlehrforschung	second language acquisition research	linguistique appliquée	
	die Zweitsprachenerwerbsforschung		méthodologie des langues vivantes	
	die Fremdsprachenforschung			

Źródło: opracowanie własne.

Oprócz wspomnianej płynności granic, otwartości, wielowymiarowości, wieloparadygmatyczności, wielonurtowości, interdyscyplinarności podejść i rozwiązań metodologicznych, zapośredniczania użytecznych koncepcji i konstruktywów pojęciowych z innych dyscyplin i autonomii poznawczej, ważną właściwością obu dyscyplin jest atomizacja, czyli wewnętrzne rozproszenie, rozdrobnienie polegające na istnieniu w ramach jednej nauki

⁵ W polskim piśmiennictwie glottodydaktycznym napotykamy na oba określenia rzeczonyj dyscypliny.

licznych dyscyplin szczegółowych. Atomizacja językoznawstwa jest kwestią już okrzepłą w świadomości i niepodważaną. Jak stwierdza Kita (2012: 14), uwidacznia się ona zarówno w nominacjach, czyli w złożeniach o członach równorzędnych, takich jak socjolingwistyka, psycholingwistyka, etnolingwistyka, neurolingwistyka, jak i w grupach z określeniem przymiotnikowym, takich jak lingwistyka kulturowa, antropologiczna itd. W przypadku dydaktyki językowej zagadnienie różnorodności jej poddyscyplin szczegółowych, a tym samym zakresów badawczych dyskutowane jest znacznie rzadziej, dlatego wydaje się być warte podjęcia i usystematyzowania. Proponowana poniżej klasyfikacja (schemat 1) przedstawia rozproszenie dydaktyki językowej ze względu na status języka, odbiorcę, wymiar instytucjonalny kształcenia oraz zakres opisu języka, przy czym spektrum dydaktyk szczegółowych pozostaje otwarte (symbolizuje to wielokropek):



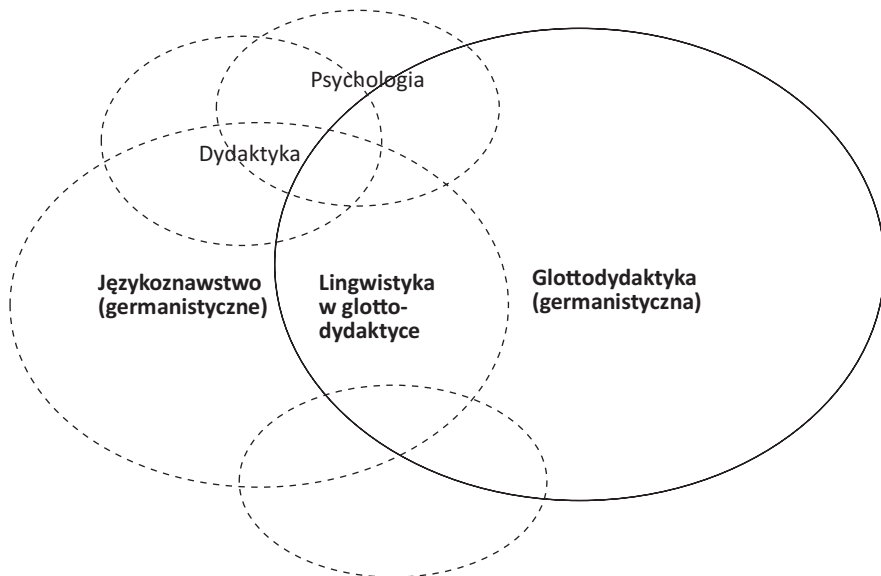
Schemat 1. Atomizacja dydaktyki językowej ze względu na status języka, odbiorcę, rodzaj instytucji i zakres opisu języka

Źródło: opracowanie własne.

Relacja pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem, jak też rola językoznawstwa w glottodydaktyce była od początków istnienia tej dyscypliny kwestią sporną i generującą niejednolite poglądy. Różnorodność opinii w tym

zakresie możemy bez wątpienia odnieść przede wszystkim do faktu, iż językoznawstwo jest nauką o dłuższym stażu, szerszym zakresie oraz uguntowanym statusie, a jak stwierdza Grucza (2017a: 254) „załączki nowych dziedzin nauki pojawiają się i zrazu rozwijają z natury rzeczy w obrębie odpowiednich star(szy)ch dziedzin – w głowach ich niektórych podmiotów i są przez nich konstytuowane”, co tym samym nadaje glottodydaktyce niejako właściwość pewnej wtórności.

Nie mogąc w tym miejscu zarysować wszystkich stanowisk i perspektyw postrzegania glottodydaktyki i jej relacji z językoznawstwem od początku jej wyodrębnienia się i ukonstytuowania jako dziedziny nauki⁶, przedstawię w tym miejscu tylko pokrótce najnowszą, opartą na teoriach ostatnich lat koncepcję związku glottodydaktyki i językoznawstwa, którą określam jako *lingwistyka w glottodydaktyce*. Według tej koncepcji, glottodydaktykę cechuje odrębna i samodzielna perspektywa na przedmiot poznania, jakim jest język, która różni się w wielu zakresach od perspektywy językoznawstwa szczegółowego (np. germanistycznego), jak również perspektywy językoznawstwa ogólnego i porównawczego. Zakłada się istnienie lingwistyki w glottodydaktyce, która wprawdzie podziela przedmiot badań, pytania i metody badawcze z językoznawstwem szczegółowym, postrzega ona jednak, bada i opisuje język z perspektywy uczących się, dla których jest on drugim bądź kolejnym



Schemat 2. Lingwistyka w glottodydaktyce (germanistycznej)

Źródło: opracowanie własne.

⁶ Poczyniłam to schematycznie w artykułach: Pieklarz-Thien (2018a; 2018b; 2022).

językiem nabywanym przez pryzmat języka ojczystego i ewentualnie innych języków obcych, nabytych bądź też równolegle nabywanych (Fandrych, 2010: 173–174). Tym samym powstają również wspólne obszary poznania wynikające z nakładania się dyscyplin takich jak psychologia uczenia się, dydaktyka, pedagogika, kulturoznawstwo itp. Poniższy schemat (2) przedstawia graficznie to stanowisko, przy czym spektrum dziedzin glottodydaktyki, które przyczyniają się do jej interdyscyplinarności takich jak dydaktyka ogólna, psychologia itp. (najmniejsze kręgi) jest tutaj szeroko zakrojone.

3. Podłoże dla napięć pomiędzy dyscyplinami – próba wyjaśnienia trudnej relacji zobrazowanej za pomocą metafory rodzeństwa

Relacje między dydaktyką językową a językoznawstwem jako dyscypliną zajmującą się i wyjaśniającą związane z nią zagadnienia, były zarówno w polsko- jak i niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu wielokrotnie omawiane i nierzadko również opłakiwane (m.in. Peyer i in., 1996; Sieber, 1998; Ehlich, 2001). W poniższych rozważaniach przeanalizowane zostaną wrażliwe relacje pomiędzy tymi dwoma dyscyplinami oraz podjęta też zostanie próba wyeksplikowania źródeł dominacji językoznawstwa i wynikający z niej brak uznania dla dydaktyki językowej. Poddanie skomplikowanych relacji dogłębnej refleksji i wyjaśnienie deficytów uznania wydaje się szczególnie ważne w kontekście działań określanych przez Orchowską (2017: 182) jako metapoznawcze i transferencyjne, a podejmowanych ku definiowaniu glottodydaktyki jako nauki i wyjaśnianiu oraz akcentowaniu jej specyfiki epistologicznej.

3.1. Wspólnota losu

W potocznym rozumieniu relacje między rodzeństwem mają w sobie coś nieuchronnego. Pojmowane są jako swojego rodzaju dola czy los, gdyż nie można ich wybrać ani uniknąć. Innym truizmem jest to, iż więź między rodzeństwem trwa zwykle dłużej niż jakakolwiek inna w życiu – rodzice umierają, przyjaźnie słabną, związki i małżeństwa rozpadają się, a rodzeństwo towarzyszy nam nieraz przez całe życie.

Ta wspólnota losu zdaje się również charakteryzować obie dyscypliny naukowe: językoznawstwo i dydaktykę językową. Nawet jeśli obecnie w wielu krajach są rozumiane one jako odrębne, autonomiczne nauki, z których każda charakteryzuje się swoistymi tradycjami epistemologicznymi (Moroni, Ricci Garotti, 2017: 7), to jednak z racji na wspólny przedmiot poznania (język), są naukami sobie bliskimi, pokrewnymi; obie należą do dyscyplin zajmujących

się językiem, co implikuje pewne zależności, a tym samym nieuchronnie problemy we wzajemnym postrzeganiu. Niewątpliwie to język jako wspólny, wielowymiarowy, niejako mobilny⁷ przedmiot poznania stanowi pole napięć i nieporozumień, na którym formułowane są częściej roszczenia niż podkreślane obszary i stanowiska wspólne. Gdyż chociaż pytanie o naturę i właściwości języka kierujemy zasadniczo do językoznawstwa, to również dla glottodydaktyki język jest w wielu zakresach poznawczych ważnym i interesującym obiektem poznania. Glottodydaktyka postrzega jednakże język ze swojej własnej perspektywy, wynikającej ze specyficznych dla niej pojęć, odniesień i orientacji teoretycznych. Stawia sobie przy tym inne, w pewnych zakresach głębsze pytania i zadania badawcze niż językoznawstwo i inne dyscypliny interesujące się również językiem. Słusznie ujmuje to Grucza (2017b: 313), stwierdzając, iż „[...] właściwe zadanie, które stawia sobie glottodydaktyka, zaczyna się dopiero w momencie, w którym ‘starsze’ dziedziny zajmujące się jej obiektami z reguły kończą się zajmować nimi [...]”. Podobnie widzi to Kowalikowa (2008: 463), która określa stosunek dydaktyki języka ojczystego do języka mianem relacji o charakterze wielowymiarowym, gdyż „dydaktyka jest podwójnie zakotwiczona: z jednej strony w lingwistyce, a z drugiej w edukacji. Jest też zanurzona komunikacyjnie we współczesnej polszczyźnie”.

Odmienne i swoiste dla dyscypliny pytania, cele i perspektywy badawcze, które konstytuują językoznawstwo i glottodydaktykę, mogą prowadzić jednakże do pewnych odmienności czy rozbieżności w opisie języka jako przedmiotu badań obu dyscyplin. Ta odmienność perspektyw w naświetlaniu przedmiotu poznania nie zawsze jest rozumiana i skutkuje czasem lekceważeniem czy niedocenianiem wartości dokonań dydaktyki językowej, które są niepodważalne pod względem metodologicznym i merytorycznym. Jarońska (2014: 52) obserwuje wręcz nieprzychylność wobec glottodydaktyków i marginalizowanie ich roli jako naukowców, które sprowadza właśnie do nieznamomości materii, którą glottodydaktycy się zajmują. Niedocenianie glottodydaktyki przejawia się, między innymi, w konieczności prowadzenia badań z jej zakresu (np. we Włoszech i w Polsce⁸) pod szyldem językoznawstwa.

Niewątpliwie dydaktyka językowa jest młodszą siostrą językoznawstwa. Jak słusznie zauważa Dakowska (2010b: 10), nauczanie języków obcych liczy sobie wprawdzie ponad dwadzieścia pięć wieków, ale naukowa, usystematyzowana refleksja w tym zakresie dopiero kilkadziesiąt lat. Fakt

⁷ Określenie te zaczerpnęłam od Kojas (2001).

⁸ W Polsce glottodydaktyka nie została jeszcze uznana instytucjonalnie za naukę autonomiczną, nie została więc włączona do klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych, mimo że konieczność jej wyodrębnienia podnoszona jest przez środowiska naukowe (m.in. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne).

ten wskazuje na nieodzowność długiej tradycji nienaukowej i przednaukowej. Glottodydaktyka jako dziedzina wiedzy naukowej bywa zatem traktowana jako nauka młoda o długiej historii działalności praktycznej bez wystarczających podstaw teoretycznych. Ponieważ praktyka zwykle postrzegana jest jako mniej wartościowa niż teoria, obarcza się dydaktykę językową kolejnym atrybutem – atrybutem niedojrzałości. Jest więc w oczach niektórych nauką młodą i niedojrzałą. Pejoratywny stosunek językoznawstwa do glottodydaktyki wynika również z niezaprzeczalnego faktu, że w historii jej działalności można znaleźć liczne podejścia wywodzące się z praktyki lub doświadczenia, nacechowane subiektywizmem i wychodzące od wydawałoby się przekonujących założeń, które są jednakże naukowo (w tym językoznawczo) problematyczne, a ponadto nie zostały zweryfikowane empirycznie. Dla zupełności wywodu wspomnieć jeszcze należy, iż językoznawstwo wyodrębniło się z filologii już w XIX wieku. Fakt ten, czyli dłuższy horyzont czasowy działalności językoznawstwa, przyczynia się z pewnością w dużej mierze do postrzegania go jako dyscypliny eksperckiej, pilotującej, przewodniej.

Rodzi się zatem pytanie, czy wspólnota losu i pokrewieństwo dyscyplinarne mogą być przywoływane jako argumenty na niesamodzielność, niedojrzałość i brak autonomii poznawczej jednej z dyscyplin. Tak jak w przypadku relacji pomiędzy rodzeństwem, tak i w relacjach pomiędzy dyscyplinami naukowymi, nie można takiej zależności założyć. Dyscypliny naukowe stanowią bowiem integralną część kultury, zjawiska dynamicznego i społecznego; mają swój własny rytm rozwoju, który zależy od pulsu całej kultury i nauki (Gajda, 2013: 12). Wraz z postępem nauki, czyli rozwojem wiedzy, liczne przedmioty poznania (np. język, tekst, umysł i in.) nabierają wielowymiarowości i interdyscyplinarności, a specjaliści przyjmują zróżnicowane perspektywy badawcze w realizowaniu nowych celów poznawczych. Cele te osiągane są częstokroć na drodze poszerzania bądź przeformułowania pytań badawczych oraz zachodzenia tych pytań na pola uprawiane przez przedstawicieli innych nauk, co skutkuje niejednokrotnie pojawieniem się nowych dyscyplin i subdyscyplin oraz dyscyplin pogranicza, które to wraz z rozwojem wiedzy wyodrębniają swoją poznawczą i metodologiczną tożsamość. Taka też jest droga dojrzewania dydaktyki językowej jako nauki. Jak słusznie zauważa Dakowska (2001: 9), w odniesieniu do glottodydaktyki pokrewieństwo dyscyplinarne nie oznacza już (tzn. w naszym aktualnym rozumieniu) niesamodzielności i niedojrzałości:

W przeciwieństwie do wcześniejszych etapów rozwoju myśli glottodydaktycznej, obecnie dziedziny pokrewne nie są już ani źródłem teorii, ani definicji głównych komponentów procesu uczenia się i nauczania. Są natomiast ważnymi partnerami dydaktyki językowej z uwagi na fakt, iż zajmują się istotnymi

aspektami poznawczego i społecznego funkcjonowania człowieka, których nie da się jednoznacznie oddzielić od procesów komunikacji językowej. Może nawet nie należy do nich dążyć, traktując ich związki w kategoriach wzajemnego warunkowania.

Podobny rozwój myśli teoriopoznawczej obserwujemy również w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu. Podczas gdy jeszcze w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku na łamach odnośnych czasopism naukowych toczyły się gorące dyskusje na temat tożsamości i przynależności dyscyplinarnej dydaktyki języka niemieckiego jako obcego⁹, zagadnienie to straciło obecnie na znaczeniu. Dzisiaj nie prowadzi się już tych dyskusji, gdyż panuje zgoda co do tego, iż nauka ta jest autonomiczną dyscypliną naukową. Prowadzone rozważania dotyczą raczej umiejętnego wyprofilowania koncepcyjnego glottodydaktyki jako nauki integracyjnej i dyscypliny pogranicza, tj. odpowiedzi na pytanie, jak jej liczne nurty dyscyplinarne (językoznawczy, literaturoznawczy, kulturoznawczy, psychologiczno-pedagogiczny) współgrają ze sobą (Riemer, 2008: 4). Ta integracyjna koncepcja nie zakłada już bowiem dyscyplinarnej zależności, lecz postrzega współistnienie licznych dyscyplin na zasadzie równouprawnienia, które wyraża się we wzajemnym korzystaniu z ustaleń, wyników badań oraz obopólnym i symetrycznym szacunku oraz akceptacji (Bausch i in., 2016: 20).

3.2. Bliskość i tożsamość

Kolejną ważną cechą relacji między rodzeństwem jest bliskość przestrzenna i emocjonalna, która prowadzi do powstania szczególnej więzi. Przyjmuje się, że skutkuje ona wzajemną identyfikacją, która z kolei odgrywa ważną rolę w rozwoju tożsamości i osobowości.

Silna więź i wzajemna zależność charakteryzują również związek językoznawstwa i dydaktyki językowej. Wyrażają się one przede wszystkim we wspólnych zainteresowaniach, zakresach i metodach badawczych, jak też we wspólnej działalności akademickiej. Prowadzenie badań językoznawczych bez odniesienia ich wyników do praktycznego wymiaru, implikującego propozycje użytecznych zastosowań, wdrożeń w konkretnych kontekstach życia społecznego (w kontekście edukacyjnym i nie tylko) wydaje się być tak samo problematyczne, jak prowadzenie badań glottodydaktycznych bez odniesienia do językoznawstwa czy innych pokrewnych nauk, których ustalenia, opisy

⁹ Rozróżniano wtedy cztery nurty w pojmowaniu przynależności dyscyplinarnej dydaktyki języka niemieckiego jako obcego (niem. DaF, DaF-Didaktik): językoznawczy, literaturoznawczy, kulturoznawczy i psychologiczno-pedagogiczny (niem. lehr- und lernwissenschaftlich).

i modele mają potencjał przydatności w budowaniu glottodydaktycznego systemu wiedzy. Dla językoznawstwa twierdzenie to oznacza, że nie może ono ignorować dydaktyki językowej, stosunkowo młodej interdyscyplinarnej, integracyjnej i empirycznej dyscypliny naukowej, mającej wymiar zarówno teoriopoznawczy, jak i praktyczny, generującej wiedzę praktycznie użyteczną, gdyż ona jakoby umożliwia mu wypełnianie jego uniwersalnych obowiązków jako nauki – nauki, która dąży nie tylko do identyfikowania i wyjaśniania problemów życia codziennego, ale także do ich praktycznego rozwiązywania. To zobowiązanie do pochylania się nad zjawiskami i problemami z praktycznych dziedzin życia jest uniwersalne i nieuniknione, jak też trafnie ujął to Knapp (2004: XVII) w odniesieniu do wszystkich dyscyplin naukowych:

Polityczne i ekonomiczne ograniczenia współczesności sprawiają, że dyscypliny naukowe nie mogą trzymać się z dala od praktycznych problemów społeczeństw, które je alimentują. Nie mogą się też ograniczyć do samego ich opisywania w sposób zrozumiały. Nauki coraz częściej muszą uzasadniać wykorzystanie pobranych środków rozszerzając swoje spektrum zainteresowania z opisywania rzeczywistości do rozwiązywania jej problemów” (tł. M.P.-T.).

Dydaktyka językowa pozostaje natomiast w niezaprzeczalnym pokrewieństwie względem językoznawstwa, ponieważ dąży do wypracowania własnej niezależnej perspektywy na przedmiot poznania, jakim jest język, której nie da się wypracować bez odwołania się do pytań, metod i ustaleń badawczych językoznawstwa. Można nawet założyć pewną dyscyplinarną zależność dydaktyki językowej od językoznawstwa, gdyż, jak słusznie zauważa Grucza (2004: 42), glottodydaktyka nie zajmuje się sama poznawaniem wszystkich interesujących ją kwestii dotyczących języka, lecz zapożycza w dużej mierze potrzebną jej wiedzę od językoznawstwa, od którego ustaleń, opisów i modeli w tej perspektywie jest nawet zależna.

Wiadomo, iż bliskość i zależność nie gwarantują zgodnego, bezkonfliktowego współistnienia. Wręcz przeciwnie, zwykle stanowią pożywkę dla napięć, niechęci i marginalizacji. Zjawisko to można również zaobserwować w świecie nauki, kiedy to dialog między tak zwanymi naukami przedmiotowymi, eksperckimi, a naukami stosowanymi jest zazwyczaj trudny. Jest bardzo prawdopodobne, że tego typu napięcia wynikają z niezrozumiałości odrębności i specyfiki przedmiotowej dyscypliny młodszej, jak też jej pytań i zadań badawczych, przy czym zrozumienie to jest gwarancją dobrych relacji i owocnej współpracy (Ehlich, 2001: 137). Tym samym oczywiste jest, że wartościowy dialog interdyscyplinarny, wyrażający się we wspólnych pogłębionych poszukiwaniach naukowych, może zaistnieć tylko wtedy, gdy każda z dyscyplin solidnie wypracuje swoje specyficzne podstawy teoretyczne i metodologiczne. W sytuacji, kiedy jedna z dyscyplin nie osiągnęła dojrzałości dyscyplinarnej

w zakresie określania swego dla siebie zakresu przedmiotowego oraz wypracowania spójnej terminologii i metodologii, prowadzenie z nią wspólnych badań interdyscyplinarnych prowadzi częstokroć do błędnych koncepcji metodologicznych, a w konsekwencji do naiwnych i redukcjonistycznych podejść i modeli w praktyce.

3.3. Role – rywale i sojusznicy

W relacjach pomiędzy rodzeństwem mamy do czynienia również z zazdrością i rywalizacją, które stają się niekiedy motorem rozwoju. Dużą rolę odgrywa przy tym pozycja wśród rodzeństwa. Według psychologów, pierworodni cieszą się niepodważalną przewagą nad młodszymi braćmi i siostrami. W wielu pierwotnych kulturach organizuje się dla nich nawet specjalne ceremonie narodzin. Często noszą imię rodzica lub są spadkobiercami rodzinnego biznesu czy innej działalności. Uważani też są za liderów i pionierów. Wiele badań wskazuje, że pierworodni mają tendencję do bycia bardziej odpowiedzialnymi, ambitnymi i zorganizowanymi niż ich młodsze rodzeństwo. Dlatego też powierza się im często odpowiedzialność za braci i siostry. W przypadku sporu są jednak często tymi, których pociąga się do odpowiedzialności.

Dynamikę rywalizacji można zaobserwować na wielu płaszczyznach między językoznawstwem a dydaktyką językową. Językoznawcy w Niemczech i w Polsce mają wyraźną przewagę nad glottodydaktykami w pozyskiwaniu środków i grantów zewnętrznych (Altmayer, 2020: 940). Zarówno Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), jak i polskie Narodowe Centrum Nauki (NCN) nie wymieniają glottodydaktyki jako samodzielnej dyscypliny, co wynika zapewne z praktycznego rozumienia jej charakteru bądź też niedoceniaenia wartości jej poznawczych dokonań. Należy również wspomnieć, że wnioski grantowe z zakresu glottodydaktyki są w większości recenzowane przez językoznawców, przy tym nierzadko teoretycznych. Jest to jednakże też związane z faktem, że glottodydaktyka nie jest zbyt aktywna w kształceniu kadr, czego skutkiem jest stosunkowo mała liczba odnośnych profesur.

Rywalizację jako właściwość dynamiki relacji między językoznawstwem a glottodydaktyką można zaobserwować w całej historii współistnienia tych dyscyplin¹⁰. Przedmiotem tej rywalizacji jest bez wątpienia język jako wspólny przedmiot badań obu nauk¹¹, a dokładniej – uznanie odrębności

¹⁰ Zob. schematyczne ujęcia stanowisk w zakresie związków dyscyplinarnych między glottodydaktyką a językoznawstwem w ujęciu diachronicznym w Pieklarz-Thien (2018a; 2018b; 2022).

¹¹ Sytuację, kiedy danym aspektem czy przedmiotem naukowym interesuje się aż kilka dyscyplin, określa się zjawiskiem wręcz nagminnym w humanistyce. Należy przy tym podkreślić, iż interdyscyplinarność nie ujmuje dyscyplinom naukowym ich autonomiczności ani nie

i autonomiczności perspektywy badawczej, którą przyjmuje glottodydaktyka, realizując swoje cele poznawcze w odniesieniu do języka. Interesuje ją przede wszystkim nauczanie i uczenie się języków obcych/drugich, a precyzując jeszcze bardziej, zespół zjawisk, które się na ten przedmiot składają (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 30). Niewątpliwie powodem kwestionowania autonomiczności glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej i traktowania jej tylko jako działalności praktycznej, rzemiosła językoznawstwa lub też dziedziny lingwistyki stosowanej jest brak wglądu w jej specyfikę i tym samym zrozumienia, iż wyłącznie lingwistyczna koncepcja języka jest niewystarczająca i nieadekwatna, zarówno w procesie teoriopoznawczym glottodydaktyki, jak i w jej sferze praktycznej (na lekcji języka obcego). W tym miejscu trzeba jednakże przywołać Ehlich (2001: 137), który słusznie stwierdza, iż wyrażana od czasu do czasu nadzieja badaczy z zakresu dydaktyki językowej na taką teorię języka, która w końcu spełniłaby jej własne oczekiwania, jest nadaremna. Poświadczą to zarówno starsza, jak i nowsza historia dyscypliny, która daje nam wiele przykładów na to, iż ustalenia i modele językoznawcze, zaadaptowane na potrzeby glottodydaktyczne, prowadziły często do zredukowanych, uproszczonych i naiwnych koncepcji i podejść w nauczaniu języków obcych¹².

Podobnie jak relacje pomiędzy rodzeństwem, relacje dyscyplinarne charakteryzują się nie tylko rywalizacją. Obie dyscypliny występują niekiedy także w roli sojuszników, co można zaobserwować na przykładzie coraz intensywniejszego dialogu językoznawstwa germanistycznego i lingwistyki w glottodaktyce germanistycznej (lingwistyce DaF). Warunkiem dydaktycznych operacjonalizacji danych językowych w lingwistyce DaF są bowiem analizy i ustalenia językoznawstwa germanistycznego. Jeśli językoznawstwo germanistyczne nie dysponuje jednościami ustaleniami, tudzież, jeśli istniejące ustalenia językoznawcze nie są jednorodne i spójne, tzn. zawierają kontrowersyjne bądź też dyskusyjne tezy, to w rzeczy samej lingwistyce DaF brakuje fundamentu do dalszych naukowych praktyk wiedzytwórczych oraz do realizowania użytecznych wdrożeń, czyli praktycznych zastosowań w konkretnych kontekstach edukacyjnych. Zadaniem lingwistyki DaF jest wyeksplikowanie w badaniach, jak struktury i funkcje językowe powinny być nauczane, tak żeby występowały w spontanicznych wypowiedziach ustnych i pisemnych uczących się (Hinger, 2017). Bezsprzeczny jest zatem fakt, iż nie jest właściwe przenoszenie założeń i modeli językoznawczych bez uprzedniego określenia

znieskształca ich przedmiotu badań, lecz sprzyja krystalizacji nowych dyscyplin, dla których można precyzyjnie sformułować cele badawcze (Mecner, 2000: 88).

¹² Taki prototypowy i często cytowany przykład stanowi metoda audiolingwalna, która powstała pod wpływem językoznawstwa strukturalnego i behawiorystycznej teorii uczenia się i która, jak wiemy, nie skutkowała oczekiwanymi efektami.

warunków glottodyktycznej adaptacji. Ich wskazanie zaś jest niczym innym jak określeniem możliwości i granic integracji wiedzy z dyscyplin pokrewnych w zwarty i spójny system wiedzy glottodydaktycznej. Odbywa się ono niejednokrotnie na drodze glottodydaktycznych badań empirycznych. Glottodydaktyka bowiem nie sumuje jedynie wyników badań innych dyscyplin, lecz mając własny przedmiot badań i zainteresowań, autonomicznie definiuje i realizuje swoje cele poznawcze.

3.4. Wzajemne niedocenywanie

Podobnie jak w przypadku relacji między rodzeństwem, również w przypadku relacji dyscyplinarnych mamy do czynienia z wzajemnym niedocenywaniem. Obserwacja Peyera i in. (1996: 37), iż językoznawcy w większości nie czują się w żaden sposób zobowiązani względem dydaktyki i częstokroć postrzegają ją jako działalność praktyczną, rzemiosło językoznawstwa lub też dziedzinę lingwistyki stosowanej, jest równie zasadna jak i stwierdzenie Neuland i Peschel (2013: 27), iż glottodydaktycy lekceważą rolę i istotę językoznawstwa w dydaktyce. Konsekwencją tej dynamiki jest fakt, iż prawdziwie interdyscyplinarne badania, które identyfikują i zamykają luki wiedzy oraz niewelują różnice w opisie języka obu nauk, są niestety nadal sporadyczne. Nie dziwią więc pojawiające się czasami zarzuty formułowane względem obu dyscyplin: względem językoznawstwa – zarzut nieużyteczności i oderwania od działalności praktycznej, względem glottodydaktyki – nieugruntowanie naukowe.

4. Wnioski i perspektywy

Jak wynika z powyższych rozważań, główne źródło napięć i nieporozumień pomiędzy obiema dyscyplinami stanowi wspólny i wielowymiarowy przedmiot poznania, jakim jest język. Możemy posunąć się nawet do paradoksalnie brzmiącego stwierdzenia, iż *język łączy i dzieli obie dyscypliny*. Wydaje się więc, iż przede wszystkim w odniesieniu do niego zarysowują się istotne perspektywy i horyzonty badawcze dla glottodydaktyki, które prowadziłyby obie dyscypliny ku lepszemu współistnieniu i dialogowi interdyscyplinarnemu.

Nie ulega wątpliwości, iż glottodydaktyka postrzega język ze swojej własnej perspektywy, wynikającej ze specyficznych dla niej pojęć, odniesień i orientacji teoretycznych. Zgodzić się też trzeba z faktem, iż odmienne i dyscyplinarnie specyficzne pytania, cele i perspektywy badawcze, które konstytuują dyscypliny, prowadzić mogą do pewnych odmienności czy rozbieżności

w opisie języka jako przedmiotu badań obu dyscyplin. Niemniej jednak glottodydaktyczny opis języka powinien być rzetelnym opisem naukowym, tj. jednoznaczny, weryfikowalny i wolny od sprzeczności. Wynikające z tego stwierdzenia zadanie dla (przykładowo) lingwistyki w glottodydaktyce germanistycznej polega więc m.in. na weryfikowaniu, czy opis języka niemieckiego w glottodydaktyce germanistycznej, w jej różnorodnych kontekstach praktycznych (np. w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych), jest dobrym, rzetelnym i językoznawczo spójnym opisem języka. Oznacza to tym samym, że lingwistyka w glottodydaktyce germanistycznej nie powinna zaniedbywać elementarnej refleksji i zasadniczego pytania, na ile jej główne orientacje teoretyczne, ustalenia, podejścia i kultury komunikacyjne, są zbieżne z językoznawstwem germanistycznym (Peyer i in., 1996: 39). Gdyż, jak słusznie zauważa Neuland (2012: 18), lekceważenie tak nakreślonej refleksji prowadzić może do zaniku dialogu i wspólnych poszukiwań naukowych.

Podkreślić w tym miejscu również należy, iż glottodydaktyczny opis przedmiotu poznania, jakim jest język, nie może być zbudowany na komponentach modeli i teorii wywodzących się wyłącznie z językoznawstwa. Jak zauważa Bausch (2016: 9), bardziej konieczne wydaje się wypracowanie specyficznego dla glottodydaktyki apratu pojęciowego, umożliwiającego wprowadzenie do dyskursu naukowego glottodydaktycznej koncepcji języka. Zwrócenie się ku tak naszkicowanym dyscyplinarnym podstawom i pytaniom metodologicznym wpłynęłoby z pewnością korzystnie zarówno na tożsamość glottodydaktyki, jak i postrzeganie jej przez współdyscypliny, choć jak przyznaje Ehlich (2007: 19), dydaktyczna operacjonalizacja języka jako przedmiotu poznania glottodydaktyki nie jest zadaniem łatwym.

Kolejnym, wydawałoby się korzystnym krokiem ku osiągnięciu stanu dojrzałości dyscyplinarnej glottodydaktyki, jak i ku poprawie jej postrzegania przez współdyscypliny, byłaby naukowa refleksja odnośnie sposobu jej uprawiania. Wyróżnić tu możemy dwa tory możliwych poszukiwań naukowych.

Z jednej strony należałoby poddać rozważaniom kwestię powiązania refleksji metodycznej z badaniami naukowymi. Nienaukowy charakter istniejących metodyk nauczania poszczególnych zagadnień językowych odgrywa bowiem niemałą rolę w powstawaniu rozbieżności w opisie języka obu nauk. Nasuwające się odnośne pytanie brzmiałoby: *Czy wiedza praktyczna glottodydaktyki w danym (interesującym nas zakresie) jest wypracowana z odpowiedniej naukowej wiedzy diagnostycznej, czyli z wiedzy deskryptywno-eksplikatywnej, czy jest raczej systemem poglądów ugruntowanych na uogólnionym doświadczeniu praktycznym, wiedzy potocznej i teoriach subiektywnych?* Zgodzić się przy tym trzeba z Pfeifferem (2001), iż wypracowanie metodyk nauczania języka obcego opartych na naukowych

podstawach nie jest rzeczą łatwą, a przyczyn tego stanu rzeczy upatrywać należy m.in. w żmudnym procesie zbierania i analizowania danych z praktyki, wycinkowym charakterze badań, który skutkuje uproszczonymi koncepcjami i częściowymi teoriami, w których przedwcześnie dokonuje się naukowych uogólnień bez wystarczających danych empirycznych i uzasadnień teoretycznych. W tym kontekście zasadny i ważny jest postulat Gruczy (2017a: 286), by „zintensyfikować metanaukową analizę glottodydaktyki celem wypracowania jak najdokładniejszych kryteriów odróżniania rzeczywiście naukowych badań glottodydaktycznych od przed- i/lub pseudonaukowych opowiastek lub metodycznych wskazówek na temat uczenia się i nauczania języków (obcych)”.

Z drugiej strony należałoby rozważyć zasadność istniejących proporcji w stosunku wiedzy teoretycznej (naukowej) do wiedzy praktycznej (metodycznej). Jak słusznie zauważają Grucza (2017b), Dakowska (2015) oraz Neuland (2018), w glottodydaktyce obserwujemy nadal przewagę refleksji metodycznej nad dydaktyczną, co wyraża się w tym, że glottodydaktycy częściej próbują odpowiedzieć na pytanie *jak? jakimi metodami?* niż na pytanie *co? czego mamy nauczać?* W tym kontekście Neuland (2018: 33) posuwa się nawet do stwierdzenia, że zarówno w Niemczech, jak i wielu innych krajach teoria glottodydaktyczna i tym samym glottodydaktyka jako nauka nie osiągnęły jeszcze stanu dojrzałości dyscyplinarnej. Swoją punkt widzenia uzasadnia faktem, z którym trudno się nie zgodzić, iż glottodydaktycy w swoich badaniach koncentrują się nadal przede wszystkim na czterech sprawnościach językowych oraz sposobach/strategiach (t.j. metodyce) ich kształcenia. Pytanie o dobór treści (tzw. dydaktyczne *co?*), w tym szczególnie o treści z zakresu opisu języka i tym samym o odnośną wiedzę i umiejętności, które uczący powinni nabyć w toku kształcenia językowego, jest rzadziej poddawane refleksji naukowej i badaniom empirycznym.

Potencjał rozwoju glottodydaktyki zawiera się w refleksji dotyczącej rozumienia i praktykowania interdyscyplinarności. Bowiem tylko prawdziwie¹³ interdyscyplinarne podejścia prowadzą do pogłębionego i owocnego dialogu dyscyplinarnego. Dlatego za zasadne uznać należy dystansowanie się glottodydaktyków od praktykowania pozornej interdyscyplinarności, tj. włączania rezultatów badań dziedzin pokrewnych bez tzw. glottodydaktycznej adaptacji:

¹³ Przeciwnieństwem *prawdziwie* interdyscyplinarnych badań, podejść i koncepcji są badania, podejścia i koncepcje *pozornie* interdyscyplinarne, które charakteryzuje przepływ informacji z dziedzin źródłowych na zasadzie góra-dół, będącymi tym samym zapożyczeniami, określającymi niesłusznie aplikacjami (Dakowska, 2010a: 83). Konstruują one rozumienie użycia i nauczania języków drugich i obcych na podstawie własnych kryteriów relewancji, jednocześnie eliminując z nich użytkownika języka jako podmiot (Dakowska, 2010b: 15–16) i prowadzą tym samym do jednostronnych i deficytowych koncepcji nauczania i uczenia się języków obcych. Kwestie pozornej interdyscyplinarności wyjaśniają również obszernie Wilczyńska (2010) oraz Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010).

Oznacza to, że odrzucamy możliwość prostego przenoszenia na teren glottodydaktyki – choćby na zasadzie pewnych, powierzchownych analogii i/lub wspólnego przedmiotu zainteresowań – modeli, terminologii czy też ustaleń badawczych z innych dziedzin. Glottodydaktyka, budując własny system wiedzy, będzie siłą rzeczy inaczej określała ich pozycję i znaczenie, ujmując je z sobie właściwej perspektywy, determinowanej jej celami poznawczymi. Istotnym odniesieniem będzie tu więc, jak to już zaznaczono, stan wiedzy glottodydaktycznej w danym zakresie (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 69).

Powyższe zarysowane perspektywy i zadania badawcze dla glottodydaktyki mają uzasadnienie nie tylko w kontekście jej związku z językoznawstwem. Również w zakresie dynamiki dyscyplinarnej pomiędzy glottodydaktyką a pedagogiką zauważyć możemy podobne tendencje, które Orchowska (2017: 186) ujmuje następująco:

Początkujący badacze nie podejmują natomiast na ogół wyzwań metaglottodydaktycznych i albo wpisują się w ujęcia epistemologiczne charakterystyczne dla pedagogiki, albo koncentrują się na kształceniu nauczycieli języków obcych jako działalności praktycznej, nie wiążąc swojej refleksji z jakąkolwiek teorią ogólną glottodydaktyki jako nauki. W konsekwencji dyskurs glottodydaktyczny jest stosunkowo często dyskursem zorientowanym pedagogicznie, bądź też dyskursem z pogranicza nauk. Niedoświadczonym badaczom zdarza się również dążyć do wyczerpującego ujęcia podejmowanych problemów, które objęłoby wszystkie możliwe perspektywy i naświetlenia. Tymczasem wielość odniesień zastępuje pogłębioną analizę pojęć i koncepcji, zorientowaną epistemologicznie interpretację, a w konsekwencji również uniemożliwia syntezę i konsolidację wiedzy glottodydaktycznej.

Wydaje się, iż analizy dotyczące innych dyscyplinarnych powiązań glottodydaktyki, tj. jej relacji z kulturoznawstwem, literaturoznawstwem, medioznawstwem itd. ze względu na różnorodność perspektyw wynikających z innych orientacji teoretycznych i dyscyplinarnych byłyby dla dialogu glottodydaktyki i językoznawstwa również interesujące.

5. Podsumowanie

W niniejszym artykule poddane refleksji zostały właściwości relacji dwóch pokrewnych dyscyplin celem wyeksplikowania ewentualnych przyczyn wzajemnej niechęci oraz zarysowania perspektyw lepszego współistnienia i dialogu interdyscyplinarnego. Owocny dialog interdyscyplinarny wyrażający się we wspólnych pogłębionych poszukiwaniach naukowych warunkuje bowiem

rozwój i realizację nowych celów poznawczych. Tym samym artykuł wpisuje się w nurt rozważań nad związkiem językoznawstwa i dydaktyki (języków pierwszych, drugich, obcych), ich dyscyplinarnymi powiązaniem i możliwościami transferu wspólnej wiedzy naukowej do obszarów działalności praktycznej, gdyż jak konstatuje Gajda (2013: 5), „uprawianie którejkolwiek z kilku tysięcy dyscyplin naukowych obejmuje nie tylko działania poznawcze skierowane na określony przedmiot, lecz także refleksję nad tymi działaniami i tworzeniem wiedzy”.

BIBLIOGRAFIA

- Altmayer C. (2020), *Vom „Kind der Praxis“ zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren*. „Zeitschrift für Interkulturellen Unterricht”, nr 25/1, s. 919–947.
- Bausch, K.-R. (2016): *Sprachenbegriffe*, (w:) Burwitz-Melzer E. i in. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, s. 7–10.
- Bausch K.-R. i in. (2016), *Interdisziplinarität*, (w:) Burwitz-Melzer E. i in. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, s. 20–24.
- Cirko L. (1998), *Im Spannungsfeld zwischen zweckmäßiger Simplifizierung und Sprachwissenschaft. Überlegungen zur linguistischen Ausbildung von Auslandsgermanisten*. „Orbis Linguarum”, nr 8, s. 77–86.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Dakowska M. (2010a), *Glottodydaktyka jako nauka*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 71–86.
- Dakowska M. (2010b), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*. „Neofilolog”, nr 34, s. 9–19.
- Dakowska M. (2015), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ehlich K. (2001), *Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachvermittlung – prekär, unabdingbar, nützlich. Einige Konzeptionsüberlegungen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Zickfeldt W., Issel B., Ehlich K. (red.), *Deutsch in Norwegen. Neue Beiträge zum Gespräch zwischen Germanistik, Lehrerbildung und Schule*. Regensburg: Fachverband DaF, s. 137–156.
- Ehlich K. (2007), *Transnationale Germanistik*. München: Iudicium.
- Fandrych Ch. (2010), *Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (w:) Krumm H.-J. i in. (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Vollständige Neubearbeitung, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19*. Berlin: de Gruyter, s. 173–188.
- Gajda S. (2013), *Lingwistyka XXI wieku*. „Polonica”, nr 33, s. 6–13.
- Grucza F. (2004), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 20, s. 5–48.

- Grucza F. (2017a), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, (w:) Grucza, S. i in. (red.), Franciszek Grucza, Dzieła zebrane. Tom 6. O uczeniu języków i glottodydaktyce, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, s. 245–287.
- Grucza F. (2017b), *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, (w:) Grucza, S. i in. (red.), Franciszek Grucza, Dzieła zebrane. Tom 6. O uczeniu języków i glottodydaktyce, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, s. 311–322.
- Herzog W. (1994), *Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis*. „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 40, s. 425–445.
- Hinger B. (2017), *Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik: Ein Beitrag*, (w:) Corti A., Wolf J. (red.), Romanistische Fachdidaktik: Grundlagen – Theorien – Methoden. Münster/New York: Waxmann, s. 54–74.
- Jaroszevska A. (2014), O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Jędrzejko E. (2018), *Jeszcze o wieloparadygmatyczności i dylematach lingwistyki na progu trzeciego tysiąclecia*, (w:) Hawrysz M., Uździcka M. (red.), Zielonogórskie seminaria językoznawcze. Wokół dziejów używania polszczyzny – wspólnoty, potrzeby, zachowania komunikacyjne. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 107–120.
- Kita M. (2012), „Razem”: konsiliencja, interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, (w:) Kita M., Ślavska M. (red.), Transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną. T. 1, Stan wiedzy i postulaty badawcze. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 11–30.
- Knapp K. (2004), *Vorwort*. (w:) Knapp K. i in. (red.), *Angewandte Linguistik*. Ein Lehrbuch. Tübingen und Basel: A. Francke, s. XVII–XX.
- Kojs W. (2001), *Kilka uwag o przedmiocie badań dydaktycznych*, [online]: <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/kilka.htm> [dostęp: 30.07.2024].
- Königs F. G. (2016), *Hindernis oder Brücke? Der Beitrag der Angewandten Linguistik zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. „Glottodidactica”, nr XLIII/1, s. 29–45.
- Kowalikowa J. (2008), *Dydaktyka językowa wobec współczesnej polszczyzny*, (w:) Cygał-Krupa Z. (red.), *Współczesna polszczyzna. Stan, perspektywy, zagrożenia*. Kraków–Tarnów: Księgarnia Akademicka, s. 463–468.
- Orchowska I. (2007), *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako interdyscyplinarny przedmiot poznania naukowego. Refleksja metaglottodydaktyczna na temat relacji między glottodydaktyką a pedagogiką*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 23/3, s. 181–195.
- Mecner P. (2000), *Współczesna lingwistyka generatywna w ujęciu interdyscyplinarnym*, (w:) Kielar B. Z. i in. (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Profesorowi Franciszkowi Gruczcy z okazji sześćdziesiątej rocznicy urodzin. Warszawa: Graf-Punkt, s. 83–121.
- Moroni M. C., Ricci Garotti F. (2017), *Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*, (w:) Moroni M. C., Ricci Garotti F. (red.):

- Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 7–23.
- Neuland E. (2012), *DaF-Didaktik in der Auslandsgermanistik. Probleme – Positionen – Perspektiven*, (w:) Birk A., Buffagni C. (red.), Linguistik und Sprachdidaktik im italienischen Hochschulkontext. Münster: Waxmann, s. 15–32.
- Neuland E., Peschel C. (2013), *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Neuland E. (2018), *Aktuelle Sprachwandelprozesse als Gegenstand der Reflexion im DaF-Unterricht*, (w:) Moraldo S. M. (red.), Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Winter, s. 29–48.
- Orchowska I. (2017), *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako interdyscyplinarny przedmiot poznania naukowego. Refleksja metaglottodydaktyczna na temat relacji między glottodydaktyką a pedagogiką*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 23/3, s. 181–195.
- Peyer A. i in. (1996), *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder*, (w:) Peyer A., Portmann P. R. (red.), Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder: Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen: Niemeyer, s. 9–46.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pieklarz-Thien M. (2018a), *Von der disziplinären Abhängigkeit zum gleichberechtigten Miteinander? Eine Diskussion über das sensible Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Beispiel der Germanistischen Linguistik und der DaF-Didaktik*, „Glottodidactica”, nr 45/1, s. 115–130.
- Pieklarz-Thien M. (2018b), *Innowacja na drodze praktycznie użytecznej aplikacji? Przyczynek na rzecz dialogu pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem*. „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”, nr 50/1, s. 45–64.
- Pieklarz-Thien M. (2022), *Geschwisterrivalität: Wie viel Kampf ist normal? – Noch einmal zum schwierigen Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*, (w:) Pieklarz-Thien M., Chudak S. (red.), Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Göttingen: Brill | V&R unipress, s. 129–150.
- Ricci Garotti F. (2004), *La rivincita di Cenerentola*. Trento: Uniservice.
- Rieger-Ladich M. (2007), *Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin?* (w:) Ricken N. (red.): Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS, s. 159–182.
- Riemer C. (2008), *DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen*, (w:) Chlosta C., Leder G. Krischer B. (red.), Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen: Universitätsverlag, s. 1–16.
- Schnell R. (2011), *Psychoanalyse, Historische Emotionsforschung, Literaturwissenschaft: ein schwieriges Verhältnis. Überlegungen eines Mediävisten*. „Zeitschrift für deutsche Philologie”, nr 130, 3, s. 388–417.
- Sieber P. (1998), *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern*. „Beiträge zur Lehrerbildung”, nr 16/3, s. 353–366.

- Spillner B. (2007), *Angewandte Linguistik*, (w:) Bausch K.-R, Christ H., Krumm H.-J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, s. 31–37.
- Śliwerski B. (2013), *Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka*. „*Studia Edukacyjne*”, nr 28, s. 57–84.
- Wąsik Z. (2005), *Język, języki czy właściwości językowe członków wspólnot komunikatywnych w przedmiocie badań lingwistycznych?* „*Scripta Neophilologica Posnaniensia*”, nr 7, s. 195–219.
- Wilczyńska W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*. „*Neofilolog*”, 34, s. 21–35.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Received: 24.11.2024

Revised: 05.02.2025

Beata Anna Peć

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-5875-1312>

beata.pec@uw.edu.pl

Nauczanie i uczenie się języków obcych a otoczenie naukowe. Specyficzna harmonia nauk humanistycznych i społecznych w kształceniu nauczycieli języków obcych

**Teaching and learning foreign languages and the scientific environment - the specific harmony of the humanities and social sciences
in foreign language teacher education**

Can we really talk about the education of foreign language teachers? Or, more accurately, are we dealing with the process of shaping future teachers of English, German, Romance languages, Slavic languages, etc.? Which fields of research should be considered in this context? Which discipline leads the way: the humanities, or perhaps, in parallel, the social sciences? What are the core disciplines that provide the foundation for acquiring knowledge, developing skills, and shaping the attitudes of future foreign language teachers? What is the interplay between these fields, and where do their scientific boundaries lie? What constitutes the optimal environment for preparing trainees? Furthermore, in which language should this process of developing foreign language teachers take place? This article seeks to answer these and similar questions by integrating insights from disciplines such as linguistics, psychology, pedagogy, and (glotto)didactics, as well as many other disciplines. The goal of this text is to highlight the unique synergy of this specific scientific environment in the contemporary process of educating foreign language teachers, and to explore the



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

processes of learning and teaching these languages. The article is divided into three sections: a theoretical and historical part, which includes an analysis of selected documents and texts; a contemporary part, which examines the current state through the lens of practical educational research; and a prognostic part, which outlines future research perspectives and formulates new hypotheses.

Keywords: humanities, social sciences, harmony of sciences, fusion of sciences, linguistics, psychology, pedagogics, didactics, glottodidactics, foreign language teacher education, action research

Słowa kluczowe: nauki humanistyczne, nauki społeczne, harmonia nauk, fuzja nauk, językoznawstwo, psychologia, pedagogika, dydaktyka, glottodydaktyka, kształcenie nauczycieli języków obcych, praktyczne badania edukacyjne

1. Wprowadzenie

Czy rzeczywiście można mówić o kształceniu nauczycieli języków obcych? Czy nie mamy właściwie do czynienia z procesem „kształtowania” przyszłych anglistów, germanistów, romanistów, slawistów itp.? Badając proces przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli, wyniki badań jakich nauk należałoby de facto brać pod uwagę? Który obszar badawczy jest w tym zakresie wiodący: nauk humanistycznych czy może raczej – lub równolegle – społecznych? Jakie dyscypliny tworzą rzeczywiste podwaliny dla zdobywania wiedzy, rozpoznawania i rozwijania umiejętności oraz formowania postaw przyszłych nauczycieli języków obcych? Na czym polega harmonia tych dziedzin i gdzie leżą jej naukowe granice? Jakie optymalne środowisko przygotować dla adeptów? W jakim języku realizować proces kształcenia nauczycieli języków obcych *in spe*?

Niniejszy artykuł podejmuje próbę odpowiedzi na powyższe i pokrewne pytania, przyjmując za podstawę teoretyczną podejście interdyscyplinarne, obejmujące językoznawstwo, psychologię, pedagogikę, (glotto)dydaktykę oraz inne powiązane dyscypliny. Celem opracowania jest ukazanie synergii wynikającej z integracji tych obszarów wiedzy w kontekście współczesnego kształcenia nauczycieli języków obcych, jak również w wyjaśnianiu procesów uczenia się i nauczania języków. Opracowanie podzielone jest na trzy części: teoretyczno-historyczną, obejmującą analizę wybranych dokumentów i tekstów; współczesną, prezentującą aktualny stan wiedzy w świetle autorskich badań edukacyjnych o charakterze praktycznym (ang. *action research*); oraz prognostyczną, skoncentrowaną na wyznaczeniu dalszych perspektyw badawczych i formułowaniu nowych hipotez.

2. Jak jest? Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce

Wielu glottodydaktyków promuje współcześnie nowoczesne, interdyscyplinarne podejście do procesu kształcenia nauczycieli języków obcych, rozumiane głównie jako przekazywanie rzetelnej wiedzy, kształtowanie kluczowych kompetencji oraz formowanie optymalnych postaw studentów w tym zakresie. Abstrahując od całokształtu studiów neofilologicznych, proces ten o charakterze pedeutologicznym w Polsce jest obecnie stosunkowo krótki i trwa zaledwie około dwóch lat. Nauczyciele akademicki podejmują szereg działań mających na celu wypracowanie przez studentów „najlepszych wersji samych siebie” w kontekście ich przyszłej pracy zawodowej. Ewaluacja na kierunkach neofilologicznych rzadko jednak uwzględnia specyfikę kształcenia przyszłych pedagogów w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych, w porównaniu do adekwatnego przygotowania nauczycieli innych przedmiotów. Baza prawna opiera się bowiem na tych samych Europejskich Ramach Kwalifikacji we wszystkich przypadkach. Rozważania teoretyczno-historyczne rozpoczyna zatem krótkie przedstawienie tych ram, z zaakcentowaniem oznak tytułowej harmonii nauk.

3. Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK)

Obecnie obowiązujące Europejskie Ramy Kwalifikacji zostały ustanowione w 2017 roku i są wynikiem ponad dziesięcioletniego procesu sankcjonowania¹. We wdrażaniu Europejskich Ram Kwalifikacji uczestniczy obecnie oprócz krajów Unii Europejskiej, w tym Polski, również 11 innych państw świata². Dokument ten stanowi punkt odniesienia dla systemów edukacyjnych sygnatariuszy i zawiera ośmiostopniową skalę umożliwiającą porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych na różnych poziomach edukacji:

Zgodnie z zaleceniem Rady [Europy] z 26 listopada 2018 r. w sprawie promowania automatycznego wzajemnego uznawania kwalifikacji uzyskanych w ramach kształcenia i szkolenia wyższego [...], jak również wyników uzyskanych podczas okresów nauki za granicą, ERK [Europejskie Ramy Kwalifikacji] mają promować przejrzystość krajowych systemów kształcenia i szkolenia oraz budować wzajemne zaufanie³.

¹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN) [DW 26.11.2024]

² Islandia, Liechtenstein, Norwegia, Albania, Macedonia Północna, Czarnogóra, Serbia i Turcja (kraje kandydujące), Bośnia i Hercegowina, Kosowo (potencjalne kraje kandydujące) oraz Szwajcaria (https://www.cedefop.europa.eu/files/9109_pl.pdf) [DW 26.11.2024]

³ <https://europass.europa.eu/pl/narzedzia-europass/europejskie-ramy-kwalifikacji> [DW 26.11.2024]

Przedmiotem naszych rozważań jest kształcenie nauczycieli języków obcych na kierunkach neofilologicznych, w szczególności na poziomie 6 ERK, dotyczącym kwalifikacji uzyskiwanych podczas studiów I stopnia, oraz na poziomie 7 w odniesieniu do studiów II stopnia. Tabele nr 1 oraz nr 2 syntetycznie ujmują nadrzędne efekty uczenia się na tych poziomach w zakresie wiedzy, umiejętności oraz odpowiedzialności i autonomii. Już z ogólnych założeń ERK wynika, że wszyscy studenci, a zatem również przygotowujący się do pełnienia zadań nauczycielskich na lekcjach języków obcych, mają być zdolni m.in. do krytycznego rozumienia teorii i obowiązujących zasad, do innowacyjności potrzebnej przy rozwiązywaniu złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznych dziedzinach oraz do podejmowania decyzji w nieoczywistych kontekstach. Studenci II stopnia mają natomiast zdobyć wysoce specjalistyczną, najnowszą wiedzę będącą na styku różnych dziedzin (!), stanowiącą podstawę oryginalnego myślenia lub badań. Umiejętność integrowania wiedzy z różnorodnych dziedzin ma umożliwiać im osiągnięcie autonomii w zarządzaniu i przekształcaniu kontekstów związanych z pracą oraz przejmowanie odpowiedzialności za rozwój własnej wiedzy i praktyki zawodowej.

W zestawieniu widać tendencję do interdyscyplinarnego podejścia do kształcenia wszystkich studentów, a co za tym idzie, do takiego właśnie ukieunkowania edukacji przyszłych nauczycieli języków obcych. Podczas przygotowania zawodowego w ramach obydwu stopni studiów mają się rozwijać ich umiejętności: menadżerskie (auto)coachingowe, umożliwiające zarządzanie działaniami i projektami, rozwojem własnym i innych, a także umiejętności strategicznego analizowania, rozwiązywania wielorakich problemów czy podejmowania działań innowacyjnych, kreatywnych. Na podstawie ERK opracowana została Polska Rama Kwalifikacji (PRK).

4. Polska Rama Kwalifikacji (PRK)

W PRK nadal definiuje się trzy obszary kwalifikacji: wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne, określane, *nota bene*, w ERK jako „autonomia i odpowiedzialność”. Na poziomie 6 PRK, odpowiadającym studiom I stopnia, wiedza obejmuje podstawy kierunkowe, kompletność perspektywy poznawczej, wybrane zagadnienia szczegółowe oraz uwarunkowania etyczno-prawne (PRK, 2020: 30; P6_UW; P6S_W). W obszarze umiejętności podkreśla się psychologiczne rozwiązywanie złożonych problemów, kompetencje komunikacyjne i zespołowe, planowanie rozwoju oraz świadomość zobowiązań interpersonalnych (P6_UU; P6S_U). Kompetencje społeczne dotyczą zaś kształtowania etosu zawodowego, odpowiedzialności za działania i krytycz-

nej oceny ich skutków (P6_UK; P6S_K). W kontekście kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych wymagania te nabierają wyjątkowego znaczenia. Absolwenci przygotowujący się do odgrywania takiej roli zawodowej mają zatem zarówno zdobyć kompletną wiedzę, jak i rozwinąć rozmaite umiejętności psychologiczno-pedagogiczne⁴. Analiza tego dokumentu wykazuje jednak, iż zagadnienie interdyscyplinarnego kształcenia w ramach studiów I stopnia zostało sprowadzone w PRK do umiejętności organizacji pracy, czyli współdziałania z innymi osobami w ramach prac zespołowych, w tym o charakterze interdyscyplinarnym (PRK, 2020: 30; P6S_UO). Nie mówi się już tutaj o konieczności zdobywania „wiedzy na styku różnych dziedzin”⁵. Studenci II stopnia natomiast powinni zdobyć pogłębioną wiedzę o wybranych faktach, teoriach, metodach oraz złożonych zależnościach między nimi, także w powiązaniu z innymi dziedzinami, a ponadto mają rozumieć złożone uwarunkowania oraz aksjologiczny kontekst podejmowanej działalności (PRK, 2020: 32 – P7U_W oraz P7S_W). W zakresie umiejętności oczekuje się od nich zdolności do wykonywania zadań oraz formułowania i rozwiązywania problemów z wykorzystaniem nowej wiedzy, także spoza własnej dziedziny (P7U_U oraz P7S_U). Kompetencje społeczne obejmują natomiast postawy etyczne, inicjatywę, krytyczną ocenę własnych i zespołowych działań, umiejętności przywódcze oraz odpowiedzialność i przedsiębiorczość (P7U_K, P7S_K). Kontekst interdyscyplinarny, uwzględniający rolę psychologii i aksjologii pedagogicznej, jest zatem kluczowy w kształceniu zaawansowanym na wszystkich kierunkach studiów magisterskich.

5. Kwalifikacje do nauczania języków obcych w Polsce

Proces kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce odbywa się zarówno w ramach studiów I stopnia, jak i II stopnia, natomiast zakończony zostaje uzyskaniem tytułu magistra odpowiedniego kierunku studiów neofilologicznych. Możliwe jest uzyskanie adekwatnych kwalifikacji na podstawie ukończenia studiów na innych kierunkach z przygotowaniem pedagogicznym oraz legitymowania się odpowiednim świadectwem potwierdzającym znajomość danego języka obcego. Poniżej zamieszczono syntezę przepisów legislacyjnych w tym zakresie.

⁴ Kategorie opisowe i aspekty o podstawowym znaczeniu dla kompletności opisu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych dla uniwersalnych charakterystyk poziomów 1–8 na s. 8 Polskiej Ramy Kwalifikacji z 2020 roku (https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska_Rama_Kwalifikacji_-_poradnik_u%C5%BCytkownika_wydanie_II_1.pdf [DW 26.11.2024]).

⁵ Stanowi to podstawę akademickiego kształcenia według Europejskich Ram Kwalifikacji.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (§ 13) nauczania języka obcego w przedszkolach i klasach I–III szkół podstawowych może się podejmować osoba, która ma adekwatne kwalifikacje wymagane do nauczania języka obcego w klasach IV–VIII szkół podstawowych i w szkołach ponadpodstawowych (pkt. 2), a zatem będąca absolwentem kierunków neofilologicznych z przygotowaniem pedagogicznym. W pozostałych przypadkach (pkt. 1 oraz 3–6) wymienia się absolwentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, którzy posiadają świadectwo egzaminu w zakresie danego języka obcego lub ukończyli zbliżone kierunki studiów, takie jak studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczania danego języka obcego⁶.

Wyżej wymienione Rozporządzenie (§ 12) definiuje też kwalifikacje do nauczania języka obcego w klasach IV–VIII w szkołach podstawowych i placówkach ponadpodstawowych. Na II i III etapie edukacyjnym nauczycielem języka obcego może być osoba, która: ukończyła „studia pierwszego i drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia w zakresie danego języka obcego, nauczania danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego i posiada przygotowanie pedagogiczne” (pkt. 1). Takie uprawnienia zdobywają również absolwenci studiów drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich na innych kierunkach studiów, legitymujący się świadectwem egzaminu z danego języka obcego w stopniu zaawansowanym oraz posiadający przygotowanie pedagogiczne lub świadectwo państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia II (pkt. 2)⁷.

W dokumencie tym znajduje się również zapis dotyczący kwalifikacji do prowadzenia zajęć z przedmiotów innych niż języki obce w danym języku w szkołach dwujęzycznych lub oddziałach dwujęzycznych. Takie kompetencje posiada osoba, która ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela na danym etapie edukacyjnym, natomiast w zakresie znajomości języka obcego, w którym naucza przedmiotu lub prowadzi zajęcia: 1) „ukończyła studia pierwszego i drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia w zakresie danego

⁶ W § 13 (pkt. 1-6) w/w rozporządzenia wśród osób, które mogą być nauczycielami języków obcych w klasach I–III wymienia się również osoby, które ukończyły studia na kierunkach pedagogicznych i posiadają świadectwo egzaminu z danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym, lub ukończyły studia na kierunku filologia lub nauczanie języków obcych i wykazują się przygotowaniem pedagogicznym do nauczania języka obcego.

⁷ Adekwatne kwalifikacje do nauczania języka obcego w klasach IV–VIII szkół podstawowych, posiadają również osoby, które ukończyły studia pierwszego stopnia na innym kierunku studiów, legitymują się świadectwem egzaminu z danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym i posiadają przygotowanie pedagogiczne (§ 12, pkt. 1-4 w/w rozporządzenia).

języka obcego, nauczania danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego” (pkt. 1) lub „legitymuje się świadectwem egzaminu z danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym” (pkt. 3), ewentualnie „ukończyła studia w kraju, w którym językiem urzędowym jest dany język obcy” (pkt. 5)⁸.

W załączniku do powyższego Rozporządzenia zamieszczono wykaz egzaminów potwierdzających kwalifikacje do nauczania języków obcych, a więc – odpowiednio – podstawową lub zaawansowaną znajomość języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego oraz hiszpańskiego. Z Rozporządzenia o kwalifikacjach nauczycieli wynika więc, że studenci kierunków neofilologicznych stanowią jedną z grup, które mogą uzyskać kwalifikacje do nauczania języków obcych. Wokół nich koncentrują się praktyczne badania edukacyjne, omówione w dalszej części artykułu.

6. Standard kształcenia nauczycieli w Polsce

Wytyczne ERK oraz PRK dotyczą studentów wszystkich specjalności. Zgodnie z obowiązującym Standardem kształcenia nauczycieli w Polsce zdobywanie wyżej wymienionych kwalifikacji do nauczania każdego przedmiotu szkolnego, w tym języków obcych, obejmuje zawsze przygotowanie merytoryczne (w naszym przypadku – w zakresie danej neofilologii – moduł A), przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (moduł B) oraz przygotowanie dydaktyczne wraz z emisją głosu (moduł C) i dydaktyczne ukierunkowane (moduł D) – w analizowanym przypadku jest to przygotowanie glottodydaktyczne⁹. Szczegółowe efekty uczenia się, zawarte w aktualnym Obwieszczeniu Ministra Nauki z 2024 roku¹⁰, odnoszą się do procesu kształcenia nauczycieli wszystkich specjalności i nie uwzględniają specyfiki postępowania w przypadku edukacji obcojęzycznej: ani w ramach studiów o profilu ogólnoakademickim (np. na uniwersytetach i na innych uczelniach wyższych), ani praktycznym (np. w wyższych szkołach kształcenia zawodowego czy akademiach nauk stosowanych). Tak jak na wszystkich innych kierunkach, zarówno przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne, jak i dydaktyczne, odbywa się w obrębie nauk społecznych. Specyfika kształcenia nauczycieli na kierunkach neofilolo-

⁸ Takie kwalifikacje uzyskują również m. in. absolwenci kierunku lingwistyka stosowana w zakresie danego języka obcego.

⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2024 poz. 453).

¹⁰ Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

gicznych polega jednakże na konieczności integrowania wiedzy, umiejętności i postaw również z zakresu nauk humanistycznych. Jest to przede wszystkim moduł A – przygotowanie merytoryczne, ale, jak pokażemy, nie tylko.

Tabela nr 3 ukazuje interdyscyplinarny charakter kształcenia nauczycieli języków obcych w ramach kierunków neofilologicznych. Na specyfikę tego kształcenia wskazuje tu przede wszystkim obecność problematyki zarówno nauk humanistycznych, jak i społecznych. W ramach kierunków neofilologicznych łączy się treści nauczania z obszaru takich dyscyplin, jak literaturo- i językoznawstwo, historia oraz nauki o kulturze i religii, a także nauki o bezpieczeństwie¹¹ czy pedagogika i psychologia. Z tabeli tej wynika, że na takich kierunkach nie da się wyizolować „typowego” psychologiczno-pedagogicznego przygotowania o charakterze społecznym od jego związków z humanistycznym przygotowaniem językoznawczym czy społecznym w ramach innych dyscyplin nauki. Konkretnie przygotowanie do nauczania przedmiotu, jakim jest dany język obcy, kieruje się też swoją specyfiką typową dla metodyki nauczania tego języka. Dopiero integracja wiedzy z tych różnorodnych dziedzin i dyscyplin naukowych stanowi o harmonii otoczenia naukowego w przypadku kształcenia nauczycielskiego na neofilologicznych kierunkach.

7. Brak jednolitego programu kształcenia nauczycieli języków obcych

W chwili obecnej nie istnieje jednolity program kształcenia nauczycieli języków obcych dla kierunków neofilologicznych na uczelniach wyższych, który uwzględniłby zalecenia Europejskich Ram Kwalifikacji, Polskiej Ramy Kwalifikacji, Rozporządzenia o kwalifikacjach wymaganych od nauczycieli oraz Standardu kształcenia nauczycieli i odnosiłby je do, wspomnianej powyżej, interdyscyplinarnej specyfiki tego przygotowania. W poszczególnych jednostkach uniwersyteckich opracowuje się jedynie tabele z ogólnymi wytycznymi¹².

Porównując wybrane, historyczne plany kształcenia pod kątem liczby godzin przeznaczonych na przygotowanie w poszczególnych obszarach odpowiadających modułom dzisiejszego Standardu kształcenia nauczycielskiego,

¹¹ np. https://neofilologia.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/Liczba-N_Poradnik-Wydzia%C5%82-Neofilologii-UW.pdf [DW 26.11.2024]

¹² Interesujący przykład adekwatnego, historycznego już, programu można odnaleźć w opracowanym w latach 1993–1995 z inicjatywy ówczesnego Ministerstwa Edukacji Narodowej, pod kierownictwem prof. dr hab. Haliny Stasiak, Curriculum dla nauczycielskich kolegów języków obcych (więcej o historii kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce: np. Karpeta-Peć, 2018: 333–358).

można zauważyć dużą różnorodność rozwiązań. Przykładowe zestawienie wybranych planów kształcenia nauczycieli języków obcych na przestrzeni ostatnich 35 lat w Polsce zawiera tabela nr 4. Wynika z niej, że bloki zajęć psychologiczno-pedagogicznych zyskiwały z czasem coraz większą wagę – od braku takich zajęć w roku 1990 w specjalnościach język francuski i niemiecki¹³ (omawianie zagadnień jedynie w ramach teorii uczenia się w przypadku sekcji języka niemieckiego w nauczycielskich kolegiach języków obcych – w sumie 60 godz. na wszystkie zagadnienia w czasie studiów), przez 60 godzin w sekcjach języka angielskiego w 1990 roku, a 120 godzin we wszystkich innych specjalnościach językowych w roku 2006¹⁴ na zajęciach zintegrowanych z nauczaniem języków obcych, aż po 180 godzin w aktualnym standardzie nauczycielskiego kształcenia bez wyraźnego odniesienia do specyfiki kształcenia językowego¹⁵.

Liczba godzin dydaktyki ogólnej oraz glottodydaktyki sięga od czterech semestrów po 90 godzin metodyki nauczania danego języka w każdym, czyli 360 godzin w roku 1990, przez 60 godzin samej emisji głosu i 150 godzin dydaktyki przedmiotowej w 2006 roku, po 60 godzin dydaktyki ogólnej wraz z emisją głosu oraz 150 godzin dydaktyki nauczania danego języka w 2024 roku. Zakres treści glottodydaktycznych został zawężony ilościowo do realizowania dziś tylko około 25% zagadnień ujętych w Curriculum z 1995 roku¹⁶. De facto metodyka nauczania danego języka stanowi zgodnie z aktualnym Standardem jedynie jedną piętnastą (1/15!), treści omawianych w ramach przedmiotów glottodydaktycznych. Zdarza się, że ostatnie zalecenia Polskiej Komisji Akredytacyjnej eksponują język polski jako jedyny dopuszczalny w zakresie prowadzenia przedmiotów przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz jako wiodący w przygotowaniu dydaktycznym do nauczania danego języka obcego; możliwe jest jedynie korzystanie z przykładów w języku obcym.

W obliczu nakreślonych problemów wydaje się, że jedynie integracja przedmiotów i treści, jednoznaczne ukierunkowanie procesu kształcenia nauczycielskiego na nauczanie danego języka obcego oraz realizowanie przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela w danym języku obcym mogą przynieść wymierne efekty dla nauczycieli przyszłej edukacji językowej. Taki cel przyświeca autorskiemu „Programowi glottopsychopedagogicznego kształcenia nauczycieli języków obcych” w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

¹³ Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 26 z dnia 23 lipca 1990.

¹⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 30 czerwca 2006 r. (Dz. U. 2006 poz. 897).

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 (Dz. U. 2024 poz. 453).

¹⁶ Zob. przypis nr 12.

8. Co z tego wynika? – Refleksja metodologiczna na podstawie badań własnych

Przytoczona tutaj analiza stanowi fragment badań prowadzonych ustawicznie od 2011 roku na Wydziale Neofilologii w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Dotyczy ona kształcenia nauczycieli języków obcych na neofilologicznych kierunkach studiów I i II stopnia, realizowanych na podstawie standardów z roku 2012 (na pierwszym etapie badań) oraz standardu z 2019 roku z późniejszymi zmianami (na etapach kolejnych).

Próba badawcza obejmuje studentów studiów neofilologicznych na kierunku germanistyka, realizujących studia z uwzględnieniem przygotowania merytorycznego, pedagogicznego, a także psychologicznego i (glotto)dydaktycznego, wynikającego ze standardów kształcenia nauczycieli (odpowiednio z roku 2012 oraz 2019). W badaniach biorą udział w każdym roku przede wszystkim adepci ostatnich roczników studiów licencjackich i magisterskich na kierunku germanistyka, od około 10 rocznie w pierwszych latach do około 5 w ostatnich semestrach. Uwzględniono także wypowiedzi neofilologów z badanego wydziału. Dokładna liczb osób biorących udział w badaniu zostanie wskazana po ich ukończeniu.

Analizowany proces kształcenia uwzględnia Europejskie Ramy Kwalifikacji, uaktualnioną Polską Ramę Kwalifikacji oraz aktualizowane rozporządzenia o kwalifikacjach nauczycieli. W badanej jednostce uniwersyteckiej stosuje się jednolity program kształcenia nauczycielskiego dla wszystkich kierunków neofilologicznych. W celu pozyskania wiarygodnych, trafnych i obiektywnych danych wykorzystuje się strategię triangulacji teorii, metod oraz danych badawczych. Dotychczas nie uwzględniono triangulacji badaczy. Triangulacja teorii polega na harmonijnej integracji teorii językoznawczych, psychologicznych, pedagogicznych oraz ogólnie- i glottodydaktycznych. W jej wyniku wyłoniła się glottopsychopedagogika, łącząca wyniki teoretycznych badań dwóch gałęzi: nauk humanistycznych oraz społecznych. Pod względem metodologicznym ramy omawianych badań edukacyjnych tworzą podejście jakościowe z elementami podejścia ilościowego. Dzięki takiej koncepcji możliwe jest korzystanie zarówno z pomiaru jakościowego, jak i ilościowego. Praktyczne badania edukacyjne, określane mianem badań w działaniu czy też badań przez działanie, mają charakter pomiarów podłużnych i bazują na typowej spirali prac badawczych: od akcji przez refleksję, do następnej akcji, i tak dalej (Altrichter, Feindt, Thünemann, 2023: 551–572).

Dotąd wykorzystano takie metody pozyskiwania danych: jak systematyczna obserwacja niestrukturyzowana, przebiegająca w naturalnych warunkach, metoda ustnego i pisemnego sondażu nieskatygoryzowanego na podstawie ogólnych kategorii pojęciowych, a także klasyczna i nowoczesna,

jakościowa i formalna analiza dokumentów prawnych i edukacyjnych, elektronicznych prac studentów oraz dzienników praktyk, a w szczególności opinii studenckich. Metoda biograficzna obejmuje swym zakresem studium przypadku kształcenia nauczycielskiego w badanej jednostce uniwersyteckiej z uwzględnieniem studium przypadku wybranych studentów. W ramach metody dialogowej prowadzone są bezpośrednie rozmowy indywidualne oraz grupowe z wykorzystaniem techniki aktywnego słuchania. Bazę dla prowadzonych badań stanowi metodologia przedstawiana przez Friebertshäuser, Langer i Prengel (2013), Łobockiego (2000, 2010), Caspari, Klippel, Legutke i Schramm (2016) oraz Huga i Poschenika (2020).

Główne pytanie badawcze brzmi następująco: *Jaki jest optymalny model kształcenia nauczycieli języków obcych uwzględniający aktualne wyzwania edukacyjne?* Zakłada się, że spersonalizowany model kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, odpowiadający zarówno rzeczywistym potrzebom współczesnych studentów, jak i wymaganiom specyficznego rynku edukacyjnego, umożliwi ich wszechstronny rozwój w zakresie interdyscyplinarnej wiedzy, kluczowych umiejętności oraz kompetencji społecznych, wspierając tym samym ich zawodową autoekspresję. Bazę w takim modelu stanowi nowoczesne podejście neokomunikacyjne (Piepho, 1991; Meißner, 2005), rozumiane jako integracja glottodydaktycznych podejść komunikacyjnego, międzykulturowego i międzykulturowo-komunikacyjnego (Dietrich-Grappin, 2024: 73–89; Caspari, Schinschke, 2024: 39–53) oraz nowych podejść ogólnodydaktycznych, takich jak autonomiczne, otwarte, całościowe uczenie się czy koncepcja ukierunkowania na działanie itp. (Peć, Szymankiewicz, 2023); z uwzględnieniem aktualnych nurtów psychologiczno-pedagogicznych (Peć, 2024: 66–71)

W praktycznych badaniach edukacyjnych możliwe są zmiany pytań szczegółowych oraz stosowanych metod badawczych w trakcie procesu empirycznego w zależności od aktualnych potrzeb, w naszych można więc wyodrębnić jak na razie trzy dłuższe etapy. Pierwsze eksploracje, przeprowadzone w latach 2011–2017, ukazują otwarte formy pracy jako nowoczesne rozwiązanie, dające się z powodzeniem zastosować w edukacji akademickiej (Karpeta-Peć, 2017; 2018; Peć, 2019; 2020a; 2021a); następne badania, z lat 2017–2021, koncentrują się na modelu kształcenia nauczycieli języków obcych, bazującym na integracji dyscyplin w ramach glottopedeutologicznych podejść: humanistycznego, technologicznego i funkcjonalnego (Peć, 2020b; 2020c; 2021b); najnowsze analizy, prowadzone od 2021 roku, pokazują, że współczesne kształcenie nauczycieli języków obcych to proces integrujący wyniki badań wielu dziedzin i dyscyplin naukowych, a synergia nauk prowadzi do ich fuzji i powstawania interdyscypliny (Peć, 2024). Niniejsza analiza stanowi ogniwo ukazujące kształcenie nauczycieli języków obcych w nowym, harmonijnym świetle.

Wszystkie trzy etapy badawcze realizowane były z poszanowaniem podstawowych kryteriów poprawności badań naukowych, a więc rzetelności, trafności i obiektywności. Ponieważ ostatnie kryterium jest w praktycznych badaniach edukacyjnych możliwe do spełnienia jedynie relatywnie, podjęto starania o zachowanie poprawności badań typowej dla podejścia jakościowego i spełnienie kryterium komunikacyjności, szczerości wypowiedzi, swobodnej atmosfery, aktywnego słuchania, elastycznego doboru pytań szczegółowych w zależności od przebiegu rozmów itp.

Reasumując, z przedstawionych badań wyłania się spersonalizowany model kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, bazujący na neokomunikacyjnym podejściu, integrującym wiedzę lingwistyczną, psychologiczną, pedagogiczną i (glotto)dydaktyczną. Model taki zakłada szacunek dla aktualnych potrzeb studentów oraz dostosowanie do wymagań współczesnego rynku pracy. Poza spełnieniem standardów kształcenia nauczycielskiego konieczne jest też wyposażanie studentów w umiejętności menadżerskie i strategiczne wyszczególnione w ERK i PRK.

9. Jak być powinno? Jak być może? Synergia nauk humanistycznych i społecznych w kształceniu nauczycieli języków obcych

Na powyższe pytanie nie można w chwili obecnej uzyskać jednoznacznej odpowiedzi. Niniejszy artykuł przedstawia przykład autorskich rozwiązań, sprawdzonych w praktyce edukacyjnej, które w chwili obecnej prowadzą do tytułowej „harmonii” w kształceniu nauczycieli języków obcych.

W klasyfikacji nauk¹⁷, obowiązującej aktualnie w Polsce, interesujące z punktu widzenia naszych rozważań są dwie dziedziny¹⁸: nauki humanistyczne oraz społeczne¹⁹ wraz z ich „działami nauki”, a więc dyscyplinami. W ramach kształcenia nauczycielskiego podczas studiów neofilologicznych adekwatne otoczenie naukowe tworzą więc z jednej strony dyscypliny z dziedziny nauk humanistycznych, takie jak poszczególne filologie, językoznawstwo, historia, literaturoznawstwo czy nauki o kulturze i religii, z drugiej zaś dyscypliny

¹⁷ *Encyklopedia PWN* podaje, iż „we współczesnym naukoznawstwie istnieje rozbieżność poglądów zarówno co do przyjmowanych zasad podziału nauk, jak i co do miejsca poszczególnych dyscyplin w różnych projektach układów klasyfikacyjnych” (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/klasyfikacja-nauk> [DW 26.11.2024]).

¹⁸ Według *Słownika języka polskiego* dziedzina to „pewien obszar, pole, dział badań, zainteresowań różnych nauk”. Definicja ta wskazuje na wielość nauk wchodzących w skład danej dziedziny (<https://sjp.pl/dziedzina> [DW 26.11.2024]).

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz. U. 2022 poz. 2202).

z dziedziny nauk społecznych, takie jak pedagogika i psychologia wraz z ich subdyscyplinami, nauki socjologiczne, nauki o komunikacji społecznej i mediach, geografia, nauki o polityce i administracji. Z tabeli nr 5 wynika, iż współcześnie proces kształcenia nauczycieli języków obcych ma specyficzny, interdyscyplinarny charakter. Można też zauważyć tendencję ostatnich lat do powstawania tak zwanych interdyscyplin (na przykład nauki o komunikacji czy o mediach, nauk neurologicznych czy kognitywistyki)²⁰.

Kilka przykładów, zaczerpniętych z aktualnego Standardu kształcenia nauczycieli, a dokładniej z treści modułu psychologicznego, ukierunkowano w tabeli nr 6 na osiągnięcie nadrzędnego celu edukacji językowej, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, komunikacyjno-międzykulturowej, międzykulturowej (Bawej, 2023: 303–306) i neokomunikacyjnej. Poprzez omówienie zagadnień psychologicznych student ma bowiem wykształcić w sobie umiejętność przygotowania przyszłych uczniów do komunikacji w języku obcym w autentycznych sytuacjach oraz porozumiewania się w różnorodnych sytuacjach społecznych z poszanowaniem potrzeb swoich i innych osób. Tabela ta pokazuje, że omawianie wielu zagadnień z zakresu psychologii bez odniesienia do kompetencji komunikacyjnej, międzykulturowej czy neokomunikacyjnej, traktowanych jako nadrzędny cel edukacyjny każdej lekcji języka obcego, może zubożyć proces przygotowania nauczycielskiego studentów studiów neofilologicznych. W takim przypadku bowiem istnieje ryzyko, że zagadnienia zawarte w środkowej oraz ostatniej kolumnie tabeli nr 6 nigdy nie zostaną uwzględnione w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego.

Podobne niebezpieczeństwo istnieje w przypadku kształcenia w zakresie wychowania. Przykłady zaczerpnięto z pedagogicznego modułu B.2 w *Standardzie*. Tabela nr 7 przedstawia ukierunkowanie zagadnień pedagogicznych na przygotowanie studentów do neokomunikacyjnego nauczania języka obcego. Tutaj również bezpośrednie powiązanie pedagogiki i językoznawstwa może przynieść wymierne efekty dla studentów jako przyszłych nauczycieli języków obcych.

Efekty ukierunkowania zagadnień dydaktyki ogólnej oraz emisji głosu na przygotowanie przyszłych nauczycieli języków obcych, a nie nauczycieli wszelkich innych specjalności przedstawia tabela nr 8. Ukazuje ona, że wiedza ogólnodydaktyczna stanowić może silną podstawę dla refleksji oraz ćwiczenia odpowiednich umiejętności ukierunkowanych bezpośrednio na nauczanie i uczenie się języka obcego.

²⁰ Wiele interdyscyplin nie może być jeszcze jednoznacznie zaklasyfikowanych, jak chociażby nauki neurologiczne czy poznawcze. Pomimo tego ich wyniki wykorzystuje się między innymi w badaniach nad procesami uczenia się i nauczania języków obcych.

W zakresie dydaktyki przedmiotu ze Standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela również wybrano te treści glottodydaktyczne, które w powiązaniu z językoznawstwem jako humanistyczną nauką, nabierają specyficznego znaczenia. Tabela nr 9 eksponuje specyfikę glottodydaktycznego przygotowania przyszłych nauczycieli języków obcych w stosunku do przygotowania dydaktycznego do nauczania innych przedmiotów szkolnych. Zawężenie treści dotyczących różnych dydaktyk przedmiotowych do glottodydaktyki prowadzi *de facto* do ich poszerzenia i pogłębienia o szereg aspektów ściśle związanych z nauczaniem i uczeniem się języków obcych, a typowych dla tego obszaru. Na tak pojętej integracji nauk humanistycznych i społecznych bazuje *Program kształcenia nauczycielskiego*, będący przedmiotem analizy i rozwoju w badaniach własnych.

10. Co dalej? Podsumowanie, wnioski i perspektywy badawcze: Od monizmu, przez pluralizm i interdyscyplinarność do interdyscypliny?

Wydaje się, że aspekt jednorodności dziedzin nauki należy raczej do przeszłości i obecnie nie eksponuje się już monizmu żadnej z dyscyplin – w badanym przypadku ani językoznawstwa, ani glottodydaktyki. Nawet niezwykle cenny dualizm czy pluralizm zawarty w glottopedagogice, dopatrującej się dwoistości różnorodnych zagadnień pedagogicznych i językoznawczych, zdaje się dziś niewystarczający. Co więcej, glottodydaktyka jako samodzielna dyscyplina z jej interdyscyplinarnym charakterem, być może nie jest w stanie objąć swym zakresem wielości i rozległości badanych zagadnień, zwłaszcza tych z pogranicza psychologii i pedagogiki²¹. W niniejszym artykule proponuje się zatem glottopsychopedagogikę jako interdyscyplinę, będącą zintegrowanym zespołem nauk o procesach nauczania i uczenia się języków obcych w dynamicznym kontekście psychologiczno-pedagogicznym. Fuzja nauk, takich jak językoznawstwo, psychologia, pedagogika, w tym dydaktyka i glottodydaktyka wraz z ich interdyscyplinarnymi powiązaniami z innymi, wyżej wymienionymi dyscyplinami, stanowi swoiste połączenie, zespolenie, scalenie, mocne zintegrowanie, zjednoczenie, a tym samym umożliwia specyficzną harmonię

²¹ Thien (2024) wyszczególnia trzy fazy w rozwoju glottodydaktyki: 1) dydaktykę języków obcych jako subdyscyplinę językoznawstwa stosowanego, 2) językoznawstwo jako pokrewną dyscyplinę glottodydaktyki, 3) lingwistykę jako subdyscyplinę glottodydaktyki, obok psychologii i pedagogiki. Spośród tych trzech historycznych paradygmatów dotyczących glottodydaktyki, najbliższy koncepcji badań przedstawianych w tym artykule jest ostatni (rozwijający się zdaniem badaczki od roku 2010).

i synergię wyników badań nad procesami uczenia się i nauczania języków obcych oraz kształcenia przyszłych nauczycieli w tym zakresie.

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie wyjątkowej harmonii specyficznego, interdyscyplinarnego otoczenia naukowego we współczesnym procesie kształcenia nauczycieli języków obcych oraz w wyjaśnianiu procesów uczenia się i nauczania tych języków. Teoretyczne rozważania eksponują kształcenie nauczycieli języków obcych jako proces kształtowania przyszłych anglistów, germanistów, romanistów, sławistów itp. Zdobywaniu uprawnień nauczycielskich w tym zakresie towarzyszy obecnie *de facto* wiele dyscyplin z dwóch wiodących dziedzin: humanistycznej i społecznej, w równomiernym, harmonijnym i równoległym rozłożeniu zagadnień. Rzeczywiste podwaliny dla zdobywania wiedzy, rozpoznawania i rozwijania umiejętności oraz formowania postaw przyszłych nauczycieli języków obcych tworzą przede wszystkim językoznawstwo ogólne i stosowane, psychologia, pedagogika, dydaktyka ogólna i szczegółowa, czyli glottodydaktyka wraz z ich subdyscyplinami i wieloma naukami pokrewnymi związanymi przede wszystkim z nauczaniem i uczeniem się języków obcych. Wyjątkowa fuzja tych dyscyplin prowadzi do ich harmonii i umożliwia kształtowanie się specyficznej interdyscypliny, określonej w niniejszym artykule, w nawiązaniu do Światowego Kongresu FIPLV-PTN 2022, mianem glottopsychopedagogiki (z ukłonem w stronę glottopedagogiki, promowanej przez Waldemara Pfeiffera już w 2004 roku). Jej przedmiot badań tworzy (glotto)dydaktyczna problematyka nauczania i uczenia się języków obcych w dynamicznym kontekście psychopedagogicznym.

Pozostaje jeszcze otwarte pytanie: W jakim języku realizować wyżej wymieniony proces kształtowania nauczycieli języków obcych *in spe*? Wyżej przedstawione praktyczne badania edukacyjne trwają. Działania badawcze ostatniego etapu prowadzą nie tyle do konkluzji, co do nowych hipotez. Być może jesteśmy świadkami tworzenia się nowego, czwartego podejścia w ramach kształcenia nauczycieli języków obcych. Wydaje się, że czasy humanistycznego, technologicznego i funkcjonalnego kształcenia nauczycieli edukacji językowej, uchwycone na drugim etapie przedstawionych tu badań, mijają, obecnie zaś wyłania się podejście o charakterze coachingowym (Daase, Saas, 2024), a nawet autocoachingowym. Hipotetycznie, taki harmonijny i wysoce spersonalizowany model kształcenia nauczycieli języków obcych, obejmujący zintegrowane kształcenie merytoryczne, psychologiczne, pedagogiczne i (glotto)dydaktyczne z uwzględnieniem innych nauk pokrewnych, otwiera nowe możliwości aranżacji tego glottopsychopedagogicznego procesu. Tym bardziej, że w kształceniu nauczycielskim w krajach zachodniej Europy coraz mocniej ujawnia się podejście wrażliwe zarówno na dany język obcy, jak i na wielojęzyczną edukację osób z różnych krajów pochodzenia (Fliri, 2024),

a dydaktyka szkoły wyższej staje się coraz bardziej elastyczna i otwarta na zmiany (Arn, 2017; Reich, Reich, 2025).

BIBLIOGRAFIA

- Altrichter H., Feindt A., Thünemann S. (2023), *Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung*, (w:) Hascher T. i in. (red.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, s. 551–572.
- Arn Ch. (2017), *Agile Hochschuldidaktik*. Bern: Beltz.
- Bawej I. (2023), *Kompetencja międzykulturowa a umiejętność sporządzenia dokumentów aplikacyjnych (na materiale języka niemieckiego)*. „Neofilolog”, nr 60/2, s. 301–327.
- Caspari D., Klippel F., Legutke M., Schramm K. (red.) (2016), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Caspari G., Schinschke A. (2024), *Die Verantwortung der 1. Fremdsprache für das weitere (Fremd-)Sprachenlernen*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr 35/1, 39–53.
- Daase A., Sass A. (2024), *Sprachcoaching für den Beruf*, (w:) Efing Ch., Kalkavan-Ayding Z. (red.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis*. Berlin, Boston: De Gruyter, s. 267–278.
- Dietrich-Grappin S. (2024), *Plurilinguale Kompetenz in den neuen Bildungsstandards - Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Meilenstein mit Wermutstropfen*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr 35/1, s. 73–89.
- Fliri B. (2024), *Potentiale einer mehrsprachigkeitssensibler Lehramtsausbildung aus Sicht der Studierenden - Mehrsprachigkeitsdidaktische und sprachensible Ansätze in der Initialausbildung*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr 35/2, s. 173–198.
- Friebertshäuser B., Langer A., Prengel A. (2013), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Hug T., Poschenik G. (2020), *Empirisch forschen*. München: UVK Verlag.
- Karpeta-Peć B. (2017), *Indywidualizacja nauczania i uczenia się - otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim (action research)*. „Neofilolog”, nr 49/1, s. 95–114.
- Karpeta-Peć B. (2018), *The Affect vs. Effect – Open Forms of Learning from the Glottodidactic Perspective*. *Afekt vs. efekt – otwarte formy pracy z perspektywy glottodydaktycznej*. „Roczniki Humanistyczne”, nr LXVI/10, s. 25–42.
- Königs F. G. (1991), *Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur ‚postkommunikativen Phase‘ in der Fremdsprachendidaktik*. „Taller de letras”, nr 19, s. 21–42.
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki M. (2010), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Peć B. (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny... Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Peć B. (2019), *Traditionelle und innovative Lehr- und Lernformen in der akademischen Deutschlehrerausbildung*, „Studia Niemcoznawcze – Studien zur Deutschkunde”, numer specjalny LXIII, s. 73–90.
- Peć B. (2020a), *Otwarte formy pracy w glottodydaktyce – specyfika oceniania w edukacji szkolnej oraz w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*, „Neofilolog”, nr 54/1, s. 105–131.
- Peć B. (2020b), *Interdyscyplinarna specyfika kształcenia nauczycieli języków obcych (ze szczególnym uwzględnieniem pedeutologii i glottodydaktyki)*. „Neofilolog”, nr 55/1, s. 27–49.
- Peć B. (2020c), *Selected contemporary tendencies in educating foreign language teachers (in light of the author's research)*, (w:) Sowa M. (red.), *In search of the LSP teacher's competence. À la recherche des compétences des enseignants de LS*. Berlin: Peter Lang Verlag, s. 223–243.
- Peć B. (2021a), *Otwarte formy uczenia się i nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Peć B. (2021b), *Interdisziplinarität der Deutschlehrerausbildung*, (w:) Gębal P., Jaro-szewska A., Kumięga Ł. (red.), *Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verordnungen der Lehrerforschung*. Göttingen: Brill, s. 147–169.
- Peć B. (2024), *An der Grenze zwischen humanistischen und sozialen Wissenschaften - ein Plädoyer für integrierte Deutschlehrerbildung*, (w:) Czachur W., Jóskowiak P., Kosacka M., Piszczatowski P. (red.), *Germanistik neu denken. Aktuelle Herausforderungen und Zukunftsstrategien. Interkulturelle Rhizome. Band 4*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Pfeiffer W. (2004), *Interkulturowa glottopedagogika - nowa dyscyplina naukowa? Uwagi do dyskusji*, (w:) Badstübner-Kizik C., Rozalowska-Żądło R., Uniszewska A. (red.), *Sprachen lehren. Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 71–84.
- Reich Ch., Reich K. (2025), *Digitale Didaktik. Modelle und Methoden für eine erfolgreiche Praxis*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Thien M. (2024), *Rywalizacja pomiędzy rodzeństwem - o tym, co łączy i dzieli językoznawstwo i dydaktykę językową na przykładzie językoznawstwa germańskiego i dydaktyki języka niemieckiego jako obcego*. Referat wygłoszony na Konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Olsztyn.

Dokumenty prawne

- Rozporządzenie MEN z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie kształcenia nauczycieli w nauczycielskich kolegiach i nauczycielskich kolegiach języków obcych (Dz. U. 2006 poz. 897).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2012 poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2024 poz. 453).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz. U. 2022 poz. 2202).

Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 26 z dnia 23 lipca 1990 w sprawie planów i programów nauczania w nauczycielskim kolegium języków obcych.

NETOGRAFIA

https://www.cedefop.europa.eu/files/9109_pl.pdf [DW 26.11.2024]

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/klasyfikacja-nauk> [DW 26.11.2024].

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN) [DW 26.11.2024].

<https://europass.europa.eu/pl/narzedzia-europass/europejskie-ramy-kwalifikacji> [DW 26.11.2024].

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000453/O/D20240453.pdf> [DW 26.11.2024].

https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska_Rama_Kwalifikacji_-_poradnik_u%C5%BCytkownika_wydanie_II_1.pdf [DW 26.11.2024].

https://neofilologia.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/Liczba-N_Poradnik-Wydzia%C5%82-Neofilologii-UW.pdf [DW 26.11.2024].

<https://sjp.pl/dziedzina> [DW 26.11.2024].

Received: 28.12.2024

Revised: 11.03.2025

ANEKS

Tabela 1. Efekty uczenia się dla studentów studiów I stopnia (poziom 6 w Europejskich Ramach Kwalifikacji)

Poziom 6 - Efekty uczenia się		
Wiedza	Umiejętności	Odpowiedzialność i autonomia
zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki obejmująca <u>krytyczne rozumienie teorii i zasad</u>	zaawansowane umiejętności, wykazywanie się biegłością i <u>innowacyjnością potrzebną do rozwiązania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki</u>	<u>zarządzanie złożonymi (...) zawodowymi działaniami lub projektami</u>, przyjmowanie odpowiedzialności za <u>podejmowanie decyzji w nieprzewidywalnych kontekstach</u> związanych z pracą lub nauką <u>przyjmowanie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup</u>

Źródło: <https://europass.europa.eu/pl/description-eight-efq-levels> [DW 26.11.2025]; podkreślenie własne aspektów innowacyjności

Tabela 2. Efekty uczenia się dla studentów studiów II stopnia (poziom 7 w Europejskich Ramach Kwalifikacji)

Poziom 7 - Efekty uczenia się		
Wiedza	Umiejętności	Odpowiedzialność i autonomia
- wysoce <u>specjalistyczna wiedza, której część stanowi najnowszą wiedzę w danej dziedzinie pracy lub nauki, będącą podstawą oryginalnego myślenia lub badań</u> - krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz <u>na styku różnych dziedzin (!)</u>	specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz <u>integrowania wiedzy z różnych dziedzin</u>	<u>zarządzanie i przekształcanie kontekstów</u> związanych z pracą lub nauką, które są <u>złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych</u> - przyjmowanie odpowiedzialności za <u>przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej</u> lub za dokonywanie przeglądu strategicznych wyników zespołów

Źródło: <https://europass.europa.eu/pl/description-eight-efq-levels> [DW 26.11.2025]; podkreślenie własne aspektów innowacyjności

Tabela 3 . Interdyscyplinarny charakter kształcenia nauczycieli języków obcych w ramach studiów neofilologicznych (zestawienie własne)

Interdyscyplinarny charakter kształcenia nauczycieli języków obcych w ramach kierunków neofilologicznych			
Moduł	Przygotowanie	Dziedzina	Podstawowa dyscyplina
A	Merytoryczne	Nauki humanistyczne i społeczne	Neofilologia: językoznawstwo ogólne i stosowane oraz literaturo-, kulturo-, realizmoznawstwo, historia w odniesieniu do obszaru danego języka obcego itd.
B	Psychologiczno-pedagogiczne	Nauki społeczne	Psychologia, pedagogika
C	Ogólnodydaktyczne + emisja głosu	Nauki społeczne i humanistyczne	Dydaktyka ogólna, fonetyka danego języka obcego
D	Glottodydaktyczne	Nauki humanistyczne i społeczne	Językoznawstwo stosowane, glottodydaktyka, metodyka nauczania danego języka obcego
A+ +B+C+D	Razem: Kształcenie nauczycieli języków obcych	Nauki humanistyczne i społeczne	Fuzja dyscyplin o profilu humanistycznym i społecznym (w tym glottopedagogika i glottopedeutologia)

Tabela 4. Przegląd wybranych planów kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce w latach 1990–2025 (zestawienie własne)

Wybrane plany kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce (z podanymi liczbami godzin dydaktycznych)						
	Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne		Przygotowanie dydaktyczne			
	Psychologia	Pedagogika	Dydaktyka ogólna	Emisja głosu	Glottodydaktyka (dydaktyka nauczania języków obcych)	Metodyka nauczania danego języka obcego
1990 NKJO*	Teoria uczenia się i nauczania języków obcych (zagadnienia psychopedagogiczne) 60 w języku obcym		-	-	-	360 w języku obcym
2006 NKJO	60 w języku polskim	60 w języku polskim	-	60 w języku polskim	150 w języku obcym	

2015 IG UW**	Psychopedagogika 90 w języku obcym		-	-	120 w języku obcym
2023 IG UW	Psychopedagogika 180 w języku obcym		30 w języku obcym	30 w języku polskim	150 w języku obcym
2025 IG UW	Psychologia 90 w języku polskim	Pedagogika 90 w języku polskim	30 w języku polskim i obcym	30 w języku polskim	150 w języku obcym z elementami języka polskiego

* NKJO – Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Radomiu w latach 1990–2011.

** IG UW – Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2011–2025.

Tabela 5. Otoczenie naukowe w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych (zestawienie własne wybranych dyscyplin w porządku alfabetycznym)

Otoczenie naukowe w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych					
Dziedzina		Podstawowa dyscyplina	Dyscypliny szczegółowe (wybrane subdyscypliny)		
1.	Dziedzina nauk humanistycznych	Anglistyka/ Germanistyka/ Romanistyka itp.	Filologia angielska Filologia germańska Filologia romańska, itp.		
2.		Historia	Historia kraju docelowego języka obcego		
3.		Językoznawstwo	Językoznawstwo ogólne w odniesieniu do danego języka obcego Językoznawstwo stosowane (w tym tradycyjna glottodydaktyka)		
4.		Literaturoznawstwo	Literaturoznawstwo w odniesieniu do obszaru danego języka obcego		
5.		Nauki o kulturze i religii	Kulturoznawstwo w odniesieniu do obszaru danego języka obcego		
1.	Dziedzina nauk społecznych	Geografia	Realioznawstwo obszaru danego języka obcego		
2.		Nauki o komunikacji społecznej i mediach	Nauki o komunikacji Nauki o mediach		
3.		Nauki o polityce i administracji	Polityka krajów anglojęzycznych Polityka krajów romańskich Polityka krajów niemieckiego obszaru językowego itp.		
4.		Nauki socjologiczne	Socjologia		

5.	Dziedzina nauk społecznych	Pedagogika	Aksjologia pedagogiczna Pedagogika alternatywna Pedagogika wczesnoszkolna Pedeutologia
			Dydaktyka ogólna Dydaktyki szczegółowe (Metodyka nauczania danego języka obcego) Glottodydaktyka (nowoczesna jako subdyscyplina glottopedagogiki) Neurodydaktyka
6.		Psychologia	Psychologia emocji Psychologia humanistyczna Psychologia kognitywna (poznawcza) Psychologia motywacji Psychologia rozwojowa Psychologia różnic indywidualnych Psychologia społeczna

Tabela 6. Psychologiczne kształcenie nauczycieli a kształcenie nauczycieli języków obcych – przykłady wybranych zagadnień psychologicznych w procesie przygotowania uczniów i studentów do komunikacji w języku obcym z rodzimymi użytkownikami języka (zestawienie własne)

Psychologiczne kształcenie nauczycieli a kształcenie nauczycieli języków obcych		
Zagadnienie psychologiczne w kształceniu nauczycieli różnych przedmiotów	Zagadnienie psychologiczne w kształceniu nauczycieli języków obcych	Zagadnienia psychologiczne powiązane z językoznawstwem w autentycznych sytuacjach docelowych
podstawowe pojęcie psychologii: język (B.1.W1)	język a język obcy	dany język obcy i jego specyfika
style poznawcze (B.1.W1)	style poznawcze w perspektywie uczenia się języków obcych (sposób wykonywania ćwiczeń i zadań językowych z wykorzystaniem preferowanych stylów poznawczych)	umiejętność świadomego wykorzystywania własnego stylu poznawczego w nauce języka obcego oraz w procesie przygotowywania się do zawodu nauczyciela języka obcego
emocje i motywacje w procesach regulacji zachowania (B1.W.1)	emocje i motywacje w procesach regulacji zachowania podczas uczenia się języka obcego	regulowanie własnych emocji i motywacji w autentycznych sytuacjach komunikacji w języku obcym oraz w praktyce szkolnej

• różnice w zakresie temperamentu ucznia (B.1.W1)	• różnice w zakresie temperamentu ucznia na lekcjach języka obcego (np. zachowania na lekcjach języka obcego podczas pracy zespołowej)	• zachowania językowe i pozajęzykowe w sytuacjach autentycznej komunikacji w języku obcym zależne od temperamentu ucznia/studenta, świadomość swego temperamentu
• dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u uczniów (B.1.W.2)	• wpływ dysharmonii i zaburzeń rozwojowych na procesy uczenia się i nauczania języka obcego	• komunikowanie się w języku obcym pomimo dysharmonii i zaburzeń rozwojowych uczniów/studentów
• procesy komunikowania się (B.1.W3)	• procesy komunikowania się w języku ojczystym a procesy komunikowania się w języku obcym	• komunikowanie się w języku obcym w autentycznych sytuacjach z rodzimymi użytkownikami języka → kompetencja komunikacyjna, międzykulturowa, neokomunikacyjna
• różne formy komunikacji - autoprezentacja (B.1.W3)	• autoprezentacja w języku obcym na lekcjach językowych	• autoprezentacja w języku obcym (połączenie umiejętności psychologicznych i językowych w sytuacjach pozalekcyjnych → egzamin dojrzałości, rozmowa kwalifikacyjna
• metody i techniki uczenia się z uwzględnieniem rozwijania metapoznania (B.1.W4)	• kognitywne, metakognitywne, afektywne i społeczne strategie i techniki uczenia się danego języka obcego	• zastosowanie strategii i technik uczenia się danego języka również w odniesieniu do innych języków obcych
• zagadnienia autorefleksji i samorozwoju (B.1.W5)	• stosowanie narzędzi autorefleksji i rozwoju własnego na lekcjach języka obcego	• (auto)coaching językowy, umiejętność korzystania z różnych źródeł językowych i psychologicznych poza edukacją szkolną/akademicką i zdobywania się na refleksję nad własnym procesem uczenia się i nauczania języka obcego

* symbole oznaczają numer danego efektu uczenia się w klasyfikacji dla psychologicznego modułu B.1 w Standardzie (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela)

Tabela 7. Pedagogiczne kształcenie nauczycieli a kształcenie nauczycieli języków obcych – przykłady wybranych zagadnień pedagogicznych w procesie przygotowania uczniów i studentów do komunikacji w języku obcym z rodzimymi użytkownikami języka (zestawienie własne)

Pedagogiczne kształcenie nauczycieli a kształcenie nauczycieli języków obcych		
Zagadnienie pedagogiczne w kształceniu nauczycieli różnych przedmiotów	Zagadnienie pedagogiczne w kształceniu nauczycieli języków obcych	Zagadnienia pedagogiczne powiązane z językoznawstwem w autentycznych sytuacjach docelowych
alternatywne formy edukacji (B.2.W1)*	alternatywne formy edukacji i alternatywne formy edukacji językowej	uczenie się i nauczanie danego języka obcego w alternatywnych formach edukacji (np. elementy pedagogiki Montessori na lekcjach języków obcych oraz w kształceniu nauczycieli języków obcych)
rola nauczyciela i koncepcje pracy nauczyciela (B.2.W2)	rola nauczyciela języka obcego i koncepcje jego pracy; projektowanie ścieżki własnego rozwoju zawodowego w zakresie danego języka obcego pod względem językowym, psychologicznym, pedagogicznym i (glotto) dydaktycznym	własny rozwój zawodowy nauczyciela danego języka obcego (udział w odpowiednich formach kształcenia, doskonalenia i doksztalcania zawodowego, ze szczególną rolą instytucji wspierających rozwój nauczycieli danego języka obcego)
wychowanie w kontekście rozwoju (B.2.W3) - funkcjonowanie w klasie szkolnej; brak bezpośredniego powiązania np. z lekcjami matematyki	wpływ stylu wychowania i przywiązania w rodzinie na funkcjonowanie w klasie szkolnej na lekcjach języka obcego; udzielanie się ucznia w sytuacjach komunikacyjnych w klasie	udział w sytuacjach autentycznej komunikacji w języku obcym oraz w relacjach z rodzimymi użytkownikami danego języka; demokratyczny, autokratyczny i obojętny styl nauczania języka obcego
współpraca rodziny ucznia i szkoły oraz szkoły ze środowiskiem pozaszkolnym (B.2.W3)	także np. wymiana międzyszkolna, korespondencja międzyklasowa, projekty internetowe	np. projektowanie i organizowanie międzynarodowej wymiany międzyszkolnej; korzystanie ze wsparcia odpowiednich instytucji i fundacji związanych z promowaniem danego języka obcego; organizowanie międzynarodowych projektów internetowych; udział w międzynarodowych konkursach językowych

rozwijanie u uczniów kompetencji komunikacyjnych (B.2.W4)	rozwijanie u uczniów kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej w danym języku obcym	komunikowanie się w danym języku obcym w autentycznych sytuacjach z rodzimymi użytkownikami języka
specjalne potrzeby edukacyjne uczniów (B.2.W5 oraz B.2.W6)	specjalne potrzeby edukacyjne uczniów na lekcjach języków obcych	umiejętność pracy językowej z uczniami zdolnymi, uczniami z dysfunkcjami i niepełnosprawnościami
doradztwo zawodowe (B.2.W7)	metody i techniki określania potencjału ucznia/studenta z uwzględnieniem możliwości językowych	nauka i praca w zgodzie z własnym potencjałem intelektualnym, językowym, psychologicznym, pedagogicznym itp.

* symbole oznaczają numer danego efektu uczenia się w klasyfikacji dla pedagogicznego modułu B.2 w Standardzie (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela)

Tabela 8. Ogólnodydaktyczne kształcenie nauczycieli a kształcenie nauczycieli języków obcych – przykłady wybranych zagadnień ogólnodydaktycznych w procesie przygotowania uczniów i studentów do komunikacji w języku obcym z rodzimymi użytkownikami języka (zestawienie własne)

Ogólnodydaktyczne kształcenie nauczycieli a kształcenie nauczycieli języków obcych		
Zagadnienie ogólnodydaktyczne w kształceniu nauczycieli różnych przedmiotów	Zagadnienie ogólnodydaktyczne w kształceniu nauczycieli języków obcych	Zagadnienia ogólnodydaktyczne powiązane z językoznawstwem w autentycznych sytuacjach docelowych
usytuowanie dydaktyki w zakresie pedagogiki (C.W1)*	usytuowanie dydaktyki w zakresie pedagogiki oraz glottodydaktyki w zakresie glottopedagogiki	glottopsychopedagogiczne kształcenie nauczycieli języków obcych
integracja klasy szkolnej (C.W2)	integracja klasy szkolnej na lekcji języka obcego, np. gry i zabawy integracyjne w języku obcym	integracja dzieci, młodzieży, studentów podczas zajęć oraz międzynarodowej wymiany międzyszkolnej, międzyuczelnianej
metody nauczania (C.W3)	ogólno- i glottodydaktyczne metody nauczania	zastosowanie ogólno- i glottodydaktycznych metod nauczania w praktyce edukacji językowej
modele lekcji (C.W4)	modele lekcji języka obcego	zastosowanie konwencjonalnych i niekonwencjonalnych modeli lekcji języka obcego

• znaczenie odkrywania oraz rozwijania predyspozycji i uzdolnień (C.W5)	• odkrywanie oraz rozwijanie predyspozycji i uzdolnień ogólnych oraz językowych	• uczenie się, studiowanie i praca w zgodzie z własnymi predyspozycjami i uzdolnieniami ogólnymi i językowymi
• ocenianie osiągnięć uczniów (C.W6)	• ocenianie osiągnięć językowych uczniów	• samoocena własnych osiągnięć językowych i innych
• znaczenie języka jako narzędzia pracy nauczyciela (C.W7)	• znaczenie języka obcego jako narzędzia pracy nauczyciela tego języka	• sztuka nauczania w języku obcym (poprawność językowa, etyka języka, etykieta korespondencji obcojęzycznej, emisja głosu w danym języku obcym)

* symbole oznaczają numer danego efektu uczenia się w klasyfikacji dla ogólnodydaktycznego modułu C w Standardzie (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela)

Tabela 9. Dydaktyczne kształcenie nauczycieli a glottodydaktyczne kształcenie nauczycieli języków obcych – przykłady wybranych zagadnień glottodydaktycznych w procesie przygotowania uczniów i studentów do komunikacji w języku obcym z rodzimymi użytkownikami języka (zestawienie własne)

Dydaktyczne kształcenie nauczycieli a glottodydaktyczne kształcenie nauczycieli języków obcych		
Zagadnienie dydaktyki przedmiotowej w kształceniu nauczycieli różnych przedmiotów	Zagadnienie glottodydaktyczne w kształceniu nauczycieli języków obcych	Zagadnienia glottodydaktyczne powiązane z językoznawstwem w autentycznych sytuacjach docelowych
• integracja wewnątrz- i międzyprzedmiotowa (D.1.W3)*	• integracja sprawności, kompetencji i działań językowych na lekcjach języka obcego; nauczanie dwujęzyczne i jego odmiany; integracja nauczania języka obcego z nauczaniem innych przedmiotów, w tym podejście CLIL (Content Language Integrated Learning), Sensibler Sachfachunterricht i in.	• integrowanie sprawności, kompetencji i działań językowych w sytuacjach autentycznej komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka; specyficzna integracja zagadnień językowych z wiedzą różnych przedmiotów; stosowanie języka obcego zawodowego

kompetencje merytoryczne, dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela (D.1.W4)	kompetencje merytoryczne, psychologiczne, pedagogiczne, ogólno- i glottodydaktyczne nauczyciela języka obcego	wiedza, umiejętności i postawy - przygotowanie merytoryczne w zakresie wiedzy o danym języku obcym, o literaturze, kulturze, historii, geografii, polityce kraju docelowego oraz umiejętności językowe na poziomie C1, przygotowanie psychologiczne, pedagogiczne, ogólno- i glottodydaktyczne w powiązaniu z nauczaniem danego języka obcego
znaczenie współpracy nauczyciela ze środowiskiem pozaszkolnym (D.1.W4)	nauczanie języka obcego z wykorzystaniem społecznych projektów językowych, międzynarodowej wymiany dzieci i młodzieży itp.	używanie języka obcego poprzez uczestniczenie w społecznych projektach językowych, międzynarodowej wymianie studenckiej itp.
konwencjonalne i niekonwencjonalne metody nauczania (D.1.W5)	konwencjonalne i niekonwencjonalne metody nauczania w dydaktyce ogólnej i glottodydaktyce	dobór odpowiednich ogólno- i glottodydaktycznych, konwencjonalnych lub niekonwencjonalnych metod nauczania języków obcych i stosowanie ich w praktyce szkolnej
metody aktywizujące i metoda projektów (D.1.W5)	w tym otwarte formy uczenia się i nauczania języków obcych: praca swobodna, praca w formie stanowisk edukacyjnych, praca projektowa, praca według planu dnia, tygodnia, miesiąca, oraz szkolne i pozaszkolne formy nauki języka obcego	np. uczenie się języka obcego w otwartych formach pracy, kształcenie nauczycieli języków obcych z wykorzystaniem otwartych form pracy
metodyka (D.1.W6)²²	obszerny zakres metodyki nauczania poszczególnych sprawności, kompetencji i działań językowych	zintegrowane lub izolujące podejście do treningu sprawności, kompetencji i działań językowych we własnej praktyce edukacyjnej
typowe dla przedmiotu błędy uczniowskie (D.1.W6)	psycholingwistyczne zagadnienia interferencji i transferu językowego, interferencja i transfer pomiędzy językiem ojczystym i innymi językami używanymi przez ucznia a danym językiem obcym	świadomość typowych błędów wynikających z interferencji i transferu językowego a unikanie ich i korekta w autentycznej komunikacji w danym języku obcym

²² Metodyka jako 1/15 zagadnień dydaktyki przedmiotowej (!)

• formy pracy specyficzne dla danego przedmiotu (D.1.W7)	• formy zamkniętego, otwarto-zamkniętego i otwartego, frontального, kooperacyjnego i zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych	• stosowanie takich form specyficznych dla nauki języków obcych jak: biografia spotkań międzykulturowych, drama w języku obcym, korespondencja międzyklasowa, praca z dziennikiem uczenia się, z portfolio, z tablicą interaktywną, z wykorzystaniem komputera w języku obcym; uczenie się języka obcego przez nauczanie, warsztaty językowe, wspólne obchodzenie świąt, uroczystości charakterystycznych dla kultury kraju docelowego, wycieczki klasowe, uczniowska i studencka wymiana międzynarodowa
• sposoby organizowania przestrzeni klasy szkolnej (D.1.W8)	• w tym atelier językowe (niem. Lernwerksstatt)	• np. aranżacja własnej pracowni języka obcego w formie językowego atelier, z podziałem na strefy wspólnego i indywidualnego uczenia się języka obcego oraz adekwatne kąci pracy językowej
• dobór i wykorzystanie zasobów edukacyjnych, w tym elektronicznych i obcojęzycznych (D.1.W8)	• bazy zasobów elektronicznych w danym języku obcym: stron, platform internetowych, aplikacji, narzędzi itp.	• korzystanie z zasobów elektronicznych w danym języku obcym, wirtualne projekty w języku obcym, wykorzystywanie sztucznej inteligencji w nauce języka obcego, w kształceniu nauczycieli języków obcych i w praktyce szkolnej (np. wykorzystanie chatbotów zasilanych przez Artificial Intelligence: OpenAI, Chat GPT, Gemini, Bielik.AI i in.)
• egzaminy kończące etap edukacyjny (D.1.W11)	• egzamin ósmoklasisty w zakresie nauczania języka obcego, w tym z dostosowaniami dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ustny i pisemny egzamin dojrzałości z danego języka obcego na poziomie podstawowym, rozszerzonym oraz dwujęzycznym, w tym z dostosowaniami j.w.	• udział w egzaminach ósmoklasisty i egzaminach maturalnych w charakterze obserwatora; przygotowywanie uczniów do w/w egzaminów w ramach własnych lekcji języka obcego i zajęć pozalekcyjnych

• diagnoza wstępna w kontekście nauczanego przedmiotu (D.1.W12)	• testy poziomujące z danego języka obcego	• opracowywanie i wykorzystywanie testów poziomujących z danego języka obcego w edukacji językowej
• kształtowanie kompetencji komunikacyjnych (D.1.W.13)	• kształtowanie kompetencji komunikacyjnej, międzykulturowej, międzykulturowo-komunikacyjnej lub neokomunikacyjnej na lekcjach języka obcego	• osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej, międzykulturowej, międzykulturowo-komunikacyjnej lub neokomunikacyjnej oraz zastosowanie w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych
• warsztat pracy nauczyciela (D.1.W14)	• warsztat pracy nauczyciela języka obcego	• poziom językowy C1 absolwenta akademickiego kształcenia nauczycielskiego, korzystanie z form doskonalenia i dokształcania nauczycieli danego języka obcego
• korzystanie z różnych źródeł wiedzy, w tym Internetu (D.1.W15)	• korzystanie z różnych źródeł wiedzy w języku obcym, w tym Internetu, na lekcjach i w samodzielnej pracy w domu	• korzystanie z różnych źródeł wiedzy w języku obcym, w tym Internetu, w procesie edukacji ustawicznej i uczenia się przez całe życie

* symbole oznaczają numer danego efektu uczenia się w klasyfikacji dla dydaktyki przedmiotu – moduł D1 w Standardzie (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela)

Czesław Kiński

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0001-9148-8950>

czeslaw.kinski@uwm.edu.pl

Bartosz Kiński

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

<https://orcid.org/0009-0009-5358-4920>

bartoszkinski@student.kul.pl

Agata Przyborowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0009-0008-7428-9915>

agata.przyborowska@uwm.edu.pl

***Big Five personality traits, attitudes towards
Artificial Intelligence and the use of AI solutions
in foreign language learners***

The main aim of the study is to investigate the relationship between foreign language learners' Big Five personality traits and their attitudes towards Artificial Intelligence (AI), as well as to examine the connection between those attitudes and learners' use of AI-generated solutions in their foreign language education. 429 foreign language university students were asked to complete an online questionnaire. Subsequently, statistical analysis of the data was carried out to obtain results, which indicated that conscientiousness and extraversion correlated positively with positive attitudes towards AI, while agreeableness, neuroticism and intellect/imagination correlated negatively with those attitudes. Furthermore, it was found that



extraversion, conscientiousness and neuroticism were positively correlated with the frequency of AI usage in foreign language learning, while intellect/imagination was negatively correlated with both the frequency of AI usage and the perceived usefulness of AI tools in foreign language learning. Finally, the study revealed an association between the frequency of AI use and the perceived usefulness of AI-generated tools, as well as a strong direct effect of the frequency of AI usage in foreign language learning on attitudes towards AI. Overall, the use of AI-generated tools appears to be more dependent on the learner's attitudes towards AI than their personality traits.

Keywords: foreign language learning, learner personality, Big Five, Artificial Intelligence, adaptation, learner attitudes

Słowa kluczowe: nauka języka obcego, osobowość ucznia, Wielka Piątka, sztuczna inteligencja, adaptacja, postawy uczniów

1. Introduction

Artificial Intelligence (AI) generated solutions in foreign language learning are becoming an increasingly popular topic, both among researchers as well as practising teachers (Jiang, 2022; Huiling et al., 2023; Gruzdeva et al., 2024; Huiling et al., 2024; Karataş, 2024). Despite this growing significance of AI, relatively little is known about the influence of personality traits on learner attitudes towards AI and their use of AI tools in the foreign language learning process. As certain personality traits, such as conscientiousness and extraversion from the Big Five model of personality, have been reported to influence attitudes towards AI, learning behaviours and outcomes (Stein et al., 2024), it might be interesting to verify whether the same associations will be observed within the specific context of foreign language education. Therefore, our study aims at examining the relationship between learners' personality traits as described by the Big Five model (Costa and McCrae, 1987; Goldberg 1990) and their attitudes towards artificial intelligence, as well as their use of AI-generated solutions in foreign language learning. In addition, it sets out to examine the effect of learner attitudes towards AI on their actual use of AI solutions in their language education.

2. Literature review

2.1. Personality as the pathway to adaptation

From the earliest stages of his research, Allport, the father of all trait-based approaches to personality, emphasized that one of the main aspects of personality is its adaptability to the requirements of the environment (Allport, 1937). He defines personality as “the dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his unique adjustments to the environment” (Allport, 1937: 48). This definition highlights not only the adaptive function of personality traits, but also their motivational and regulatory value: human behaviour depends on the interaction of a personal disposition (a trait) with a given functional context (situation), leading to the best possible adaptation. The trait-based approach to personality sparked years of research aimed at the development of a universal framework encompassing the key personality dimensions, which has eventually led to the creation of the so-called “Big Five” models of personality built upon five main personality factors (Fiske, 1949; Cattell, 1965; McCrae, Costa, 1987; Goldberg, 1990; Hofstee, 1992). Although the trait-oriented models have faced some criticism in general (Mischel, 1968; Block, 1977), the efficacy and usefulness of the Big Five models, especially Costa and McCrae’s (1987) model (Soto, 2019), have led to their recognition as the main, cross-cultural taxonomy of human personality (John, Soto, Naumann, 2008; Strelau, 2020).

2.2. Big Five dimensions and their correlates

Depending on the methodology applied, the Big Five models include different, but closely aligning dimensions (Strelau, 2020). The OCEAN model, representing the empirical approach, developed by Costa and McCrae (1987) includes the following dimensions: *openness to experience*, *conscientiousness*, *extraversion*, *agreeableness* and *neuroticism*. The first trait, openness to experience, includes traits such as imagination, aesthetics, idealism, and general open-mindedness; conscientiousness is synonymous with qualities like self-discipline, common sense, and prudence; extraversion refers to sociability, assertiveness, a high level of activity, positive emotionality, and a tendency toward sensation-seeking; agreeableness encompasses traits such as trust, altruism, humility, and the avoidance of conflict; neuroticism refers to negative emotionality, i.e., a tendency to experience anxiety, depression, impulsiveness, or hostility (McCrae, Costa, 1987; McCrae, Costa, 1995; Kaya et al., 2024).

A representative of the lexical tradition, Goldberg's Big Five (1990), introduces a slight change to the model. Instead of openness to experience, Goldberg (1990) proposes a dimension called *intellect* or *culture* which characterizes people who are creative, smart, philosophical, reflective and introspective. The other dimensions remain unchanged from the OCEAN model and are understood as described above. Both approaches, empirical and lexical, are widely recognized and applied in both diagnostic and scientific fields of study (Oleś, 2000; Ciecuch, Laguna, 2014).

2.3. Artificial Intelligence (AI) as a new realm for adaptation

Artificial intelligence (AI) can be defined as a set of technologies capable of performing various tasks that typically require human intelligence, with some degree of autonomy and the ability to learn, adapt, and process large volumes of data (Stein et al., 2024). As its processing capacity far exceeds human abilities, AI has already dominated many areas of daily life and various professions, including IT, computer science, robotics, medicine, and even psychology. On the one hand, AI can make our lives more comfortable and foster intellectual growth, but on the other, it poses significant risks. As Stein et al. (2024: 1) note, "AI could lead to the downsizing of human jobs, the creation of new intelligent weaponry, or a growing lack of control over emerging technologies." Some researchers also highlight that AI may promote unethical behaviour, leading to human suffering (Gratch, Fast, 2022; Cao et al., 2023), encounter difficult moral dilemmas, such as in healthcare (Anywanwu et al., 2024), and tend towards unethical decisions (Lei Ma et al., 2018; Zhang et al., 2022; Zhang et al., 2023). Given the complexity of the impact of AI, reactions range from enthusiasm for its potential, through ambivalence, to even distrust or conspiracy theories (Stein et al., 2024). As AI continues to reshape our lives, it represents a new area in which humanity must again adapt (Matthews et al., 2021).

2.4. Attitudes Towards AI vs. the Big Five Traits

Given the diverse reactions to AI, researchers have sought to determine whether there is any connection between the Big Five personality traits and attitudes toward AI. Research by Stein et al. (2024) shows that people in general have a slightly positive attitude toward AI. A tendency to trust automation more than humans, particularly when confidence in one's own judgment is limited, has also been observed (Lewandowsky et al.,

2000). In terms of personality correlates, the Stein et al. research shows that agreeableness is the only trait significantly predicting attitudes toward AI: the more agreeable a person, the more open they are to using AI technologies. Similar results are found in Park and Woo (2022), those with high agreeableness levels display positive affect and attitudes towards two of the examined dimensions of AI, functionality and sociality. Openness to experience also shows a tendency to predict attitudes to AI, though it does not reach statistical significance. In Ozbey and Yasa's study (2025), it correlated most with the perception that AI is useful for the future of medicine. Other Big Five traits do not appear to predict positive or negative attitudes toward AI (Stein et al., 2024). Interestingly, Stein et al. (2024) found out that a conspiracy mentality is a significant predictor of negative attitudes toward AI, particularly among those who view the new technologies with distrust. While the conspiracy mentality factor lies outside the Big Five, it could be considered an opposite of "trust," which is a sub-quality of agreeableness. Trust in AI is a well-studied area (Glikson, Woolley, 2020; Sharan, Romano, 2020; Choung et al., 2022; Omrani et al., 2022; Riedl, 2023), and a meta-analysis of 58 empirical studies (Riedl, 2023) identifies the key predictors of trust in AI as agreeableness and openness to experience. The relationship between extraversion and trust in AI is more complex: although extraverts tend to initially trust AI more, their trust is more easily shaken if AI-technologies make mistakes (Elson et al., 2018). Park and Woo (2022) point out that extraverts show rather negative attitudes towards AI and actual technology use in general. The correlation between conscientiousness and trust in AI remains unclear, with some studies showing a positive and others showing a negative correlation (Riedl, 2023). Neuroticism, meanwhile, is negatively correlated with trust in AI in only a few studies. Interestingly, those who present high levels of neuroticism tend to assess the sociality of AI more positively, perceiving AI as a means to satisfy their needs for connection and relatedness (Park, Woo, 2022). Moreover, Ibrahim et al. (2025) highlight that neuroticism serves as an indicator of reduced AI adaptability, especially among women, who tend to present lower adoption rates, contributing to a gender gap in AI use. Overall, the evidence consistently suggests that agreeableness and openness to experience are the most significant predictors of attitudes toward AI.

2.5. AI in foreign language education

AI in education (AIED) is a complex issue, with opinions ranging from enthusiasm to caution. On the one hand, AI has the potential to stimulate intel-

lectual growth, offer personalized adjustments, and enhance the efficiency of both teachers and students (Loeckx, 2016; Luckin, Holmes, 2016; Seldon, Abidoye, 2018; Holmes, 2022;). On the other hand, it raises concerns due to its potential for unethical behaviour, discrimination, and social harm (Pedro et al., 2019; Xuesong et al., 2021; Selwyn, 2022). One area where AI in education seems to be gaining momentum is Foreign Language Learning (FLL). AI-driven technologies have greatly impacted feedback mechanisms, student performance assessments, real-time interactive tools, and platforms that boost language skills (Zaghlool, Khasawneh, 2023). Research has shown that AI-led feedback significantly enhances students' linguistic skills (Alsadoom, 2021; Karataş et al., 2024), as do Automated Writing Evaluation (AWE) tools like *Grammarly*, especially for written communication (Thin et al., 2020). AI-driven applications, such as *ChatGPT*, have also been found useful for fostering creative thinking and promoting a deeper understanding of foreign cultures (Karataş et al., 2024). Moreover, teachers benefit from AI simplifying lesson preparation and providing comprehensive, personalized feedback (Ayotunde et al., 2023). While AIED has many benefits, it is important to use it cautiously. As Alhrabi (2023: 11) notes, "students will likely use text generators and other emerging writing tools regardless of their effectiveness or ethics." Therefore, it is the teacher's responsibility to ensure that students use these tools appropriately, balancing AI use with interpersonal interaction and critical thinking (Karataş et al., 2024).

Having considered the perspectives mentioned above, our study aims to check the extent to which a learner's personality traits may influence their attitudes towards AI and their use of AI-generated tools in foreign language learning. Our research questions are as follows:

1. What is the relationship between a learner's personality traits and their attitudes towards artificial intelligence?
2. What is the relationship between a learner's personality traits and their use of AI-generated solutions in foreign language learning?
3. What is the relationship between a learner's attitudes towards AI and their use of AI-generated solutions in foreign language learning?
4. Does the perceived usefulness of AI tools in foreign language learning mediate the relationship between the frequency of AI usage in foreign language learning and attitudes towards AI?

3. Method

3.1. Context and participants

There were 429 participants in the study: 186 male, 226 female, 4 non-binary, 13 who preferred not to disclose their gender, all foreign language university students from the following institutions based in Poland: the Polish-Japanese Academy of Information Technology in Warsaw, the University of the National Education Commission in Kraków, the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, and the University of Warsaw. Average age was 20.81 ($SD = 2.11$), and minimum foreign language proficiency level was B1 (intermediate), as specified by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The informants came from both Bachelor's (Years 1-3) and Master's (Years 4-5) programmes. At the time of the study, all the students were being given extensive tuition in English, both in practical, skill-based classes as well as professional courses.

3.2. Instruments

3.2.1. The Mini-IPIP Scales

The Mini-IPIP (International Personality Item Pool) scales, developed by Donnellan et al. (2006), are a 20-item tool designed to provide an assessment of the Big Five factors of personality: extraversion, agreeableness, conscientiousness, intellect/imagination, and neuroticism, with four items for each Big Five trait. One sample item from the scales is: *Talk to a lot of different people at parties*. In order to ensure accurate measurement of the traits, a number of items on the scales are reverse scored, e.g., *Am not interested in abstract ideas*. All the items are rated on a 5-point Likert scale, with the following format: *very inaccurate* (1), *moderately inaccurate* (2), *neither inaccurate nor accurate* (3), *moderately accurate* (4), *very accurate* (5). The scales were given in the original language, English, due to the fact that all the respondents were able to understand and respond to the items. The reliability analyses suggested good internal consistency for all five scales (extraversion: Cronbach's $\alpha = 0.78$; agreeableness: Cronbach's $\alpha = 0.72$; conscientiousness: Cronbach's $\alpha = 0.70$; intellect/imagination: Cronbach's $\alpha = 0.71$; neuroticism: Cronbach's $\alpha = 0.71$). However, it should be noted that we excluded one item from the neuroticism scale (*Seldom feel blue*) as it significantly lowered the internal consistency of the scale (Cronbach's $\alpha = 0.56$). A possible explanation for this will be addressed in the discussion of the results.

Given the choice of other Big-Five measures, such as the 60-item NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI; Costa, McCrae, 1992), the 40-item Big Five Mini-Markers (Saucier, 1994), the 50-item International Personality Item Pool – Five Factor Model (IPIP-FFM; Goldberg, 1999), and the 44-item Big Five Inventory (BFI; John, Srivastava, 1999) we decided to use the mini-IPIP scales for two reasons. First, completing lengthy questionnaires may be strenuous for respondents, resulting in their decision not to complete the study, or, at best, in their refusal to take part in future studies, or, at worst, in careless responses, thus affecting the validity of their answers. Second, the Mini-IPIP scales had respectable internal consistencies given their length and content breadth, ensuring a comparable pattern of criterion-related validity (Donnellan et al., 2006). It has to be noted that we chose to reject the Ten-Item Personality Inventory (TIPI) measure of the Big Five, developed by Gosling et al. (2003) as it contains only two indicators per factor, which can lead to estimation problems and limited modeling flexibility (Bollen, 1989; Kline, 2004).

3.2.2. ATTARI-12

In order to provide a comprehensive and reliable measurement of AI-related attitudes, we decided to use the ATTARI-12 questionnaire (Stein et al., 2024), which incorporates 12 items related to the classic trichotomy of human attitudes, i.e., cognition, emotion, and behaviour. One sample item from the scale is *AI offers solutions to many world problems*. All the items are rated on a 5-point Likert scale, with the following format: *strongly disagree* (1), *disagree* (2), *neither agree nor disagree* (3), *agree* (4), *strongly agree* (5).

Our choice of the ATTARI-12 stemmed from our intention to use a tool that would assess attitudes towards AI on a full spectrum between aversion and enthusiasm; for this reason, we rejected scales such as the AI Anxiety Scale (AIAS; Wang, Wang, 2019), or the Threats of Artificial Intelligence Scale (TAI; Kieslich et al., 2021), as these focus on negative impressions and concerns over AI, failing to account for the possibility of positive attitudes. Furthermore, before testing the specific uses of AI-related solutions in foreign language learning, we wanted to investigate attitudes towards AI as a general concept, independent of specific use context, e.g., work, education or recreation, and the ATTARI-12 meets this particular requirement perfectly. In addition, we observed an excellent Cronbach's α of 0.92 for the ATTARI-12.

3.2.3. Foreign Language Learning Applications of AI Solutions

Prior to the formulation of the scale measuring a learner's use of AI-generated solutions in foreign language learning, we asked a group of 20 foreign language university students to list areas of their language education in which such solutions may prove to be useful, as well as reasons why they might choose to employ AI-generated tools while learning a foreign language.

Based on their responses, we created two short scales with the items being rated on a 5-point Likert scale: Artificial Intelligence in Foreign Language Learning – Frequency (AIFLL-F) and Artificial Intelligence in Foreign Language Learning – Usefulness (AIFLL-U). The first scale consists of four items, referring to the frequency of using AI-generated tools; it was given the following format: *never* (1), *rarely* (2), *sometimes* (3), *frequently* (4), and *always* (5), and it shows a good internal consistency (Cronbach's $\alpha = 0.79$). A sample item from the scale is *I utilize AI-generated exercises to practice grammar*. The second scale, referring to the perceived usability of AI-generated tools was rated as follows: *strongly disagree* (1), *disagree* (2), *neither agree nor disagree* (3), *agree* (4), and *strongly agree* (5). A sample item from the scale is *I feel more confident in my language skills when using AI-generated tools*. With this scale, we observed a very good Cronbach's α of 0.80.

3.3. Procedure

Before the distribution of the questionnaires, participants were briefly informed about the purpose of collecting the data and encouraged to provide honest answers to the questions. In addition, they were informed that the questionnaire did not ask for any data considered sensitive by the General Data Protection Regulation, and that the information they provided would not be disclosed to anyone else nor used for any other objective than research purposes. The informants were advised that their participation in this study was voluntary and that they could withdraw at any time. They were subsequently provided with a QR code and a link to the survey on Google Forms, which they completed electronically, using their mobile phones, tablets or laptops.

3.4. Data analysis

We used the IBM SPSS 29.0 software to compute the descriptive statistics and correlations between the variables. The Lilliefors-corrected Kolmogor-

ov-Smirnov test was performed to check the normality of distribution of the analysed variables. Mediation was analysed using the PROCESS macro with 10,000 bootstrapped resamples and a 95% confidence interval.

4. Results

We started the analysis of empirical data by calculating the descriptive statistics and testing for the normality of distribution for each variable. As shown in Table 1, The Lilliefors-corrected Kolmogorov-Smirnov tests indicate that none of the variables have a normal distribution. However, since the value of skewness did not exceed 2.0 and kurtosis did not exceed 7.0, the normality of variables was assumed (Kim, 2013).

Table 1. Descriptive statistics, Lilliefors-corrected Kolmogorov-Smirnov tests results and Cronbach's α values

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>Cronbach's α</i>
ATTARI-12	3.10	0.85	1	5	0.08	< .001	−0.31	−0.44	0.92
Extraversion	2.90	0.95	1	5	0.07	< .001	0.08	−0.58	0.78
Agreeableness	3.67	0.77	1.25	5	0.10	< .001	−0.51	0.27	0.72
Conscientiousness	3.12	0.86	1	4.75	0.09	< .001	−0.29	−0.58	0.70
Intellect/Imagination	3.91	0.80	1	5	0.11	< .001	−0.80	0.62	0.71
Neuroticism	3.03	0.67	1.33	4.67	0.11	< .001	−0.23	−0.35	0.71
AIFLL-F	2.47	1.06	1	5	0.09	< .001	0.33	−0.78	0.79
AIFLL-U	2.47	1.02	1	5	0.09	< .001	0.23	−0.57	0.80

Note. ATTARI-12 – attitudes towards AI, AIFLL-F – Artificial Intelligence in Foreign Language Learning – Frequency, AIFLL-U – Artificial Intelligence in Foreign Language Learning – Usefulness.

Source: own study.

4.1. Simple correlation analysis

Spearman's rho correlation was used to test the hypotheses regarding the relationships between the variables. The results are presented in Table 2.

Table 2. Spearman's rho correlation coefficients between the analysed variables

	Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1	ATTARI-12	–							
2	Extraversion	0.09*	–						
3	Agreeableness	–0.15**	0.24**	–					
4	Conscientiousness	0.11*	–0.09*	–0.08*	–				
5	Intellect/Imagination	–0.08*	0.14**	0.18**	–0.01	–			
6	Neuroticism	–0.10*	0.07	0.17**	–0.19**	–0.07	–		
7	AIFLL-F	0.45**	0.08*	0.01	0.11**	–0.15**	0.09*	–	
8	AIFLL-U	0.46**	0.01	–0.04	0.036	–0.14**	–0.04	0.56**	–

Note. ATTARI-12 – attitudes towards AI, AIFLL-F – Artificial Intelligence in Foreign Language Learning – Frequency, AIFLL-U – Artificial Intelligence in Foreign Language Learning – Usefulness, * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$.

Source: own study.

The results show statistically significant, although very weak correlations between all Big Five personality traits and attitudes towards AI – conscientiousness ($\rho = 0.11$) and extraversion ($\rho = 0.09$) are positively correlated with attitudes towards AI, while agreeableness ($\rho = -0.15$), neuroticism ($\rho = -0.10$) and intellect/imagination ($\rho = -0.08$) are negatively correlated with attitudes towards AI. Intellect/imagination is the only variable that was significantly correlated with age ($\rho = 0.10$). There are a few significant correlations between the Big Five personality traits and the engagement with AI in foreign language learning. Extraversion ($\rho = 0.08$), conscientiousness ($\rho = 0.11$) and neuroticism are positively correlated with the frequency of AI usage in foreign language learning, while intellect/imagination is negatively correlated with both the frequency of AI usage in foreign language learning ($\rho = -0.15$) and the perceived usefulness of AI tools in foreign language learning ($\rho = -0.14$). On the other hand, the frequency of AI usage in foreign language learning ($\rho = 0.45$) and the perceived usefulness of AI tools in foreign language learning ($\rho = 0.46$) show moderate positive correlations with attitudes towards AI.

4.2. Testing for mediation effect

As presented in Table 3, the frequency of AI usage in foreign language learning was associated with the perceived usefulness of AI tools in foreign language learning ($b = 0.53$, $SE = 0.04$, $p < 0.001$), while the perceived useful-

ness of AI tools in foreign language learning was associated with attitudes towards AI ($b = 0.25$, $SE = 0.04$, $p < 0.001$). The mediation analysis showed that the association between the frequency of AI usage in foreign language learning and attitudes towards AI was significantly mediated by the perceived usefulness of AI tools in foreign language learning, as indicated by a 95% confidence interval that did not include zero ($b = 0.13$, $SE = 0.03$, $95\%CI = [0.08, 0.18]$). Nonetheless, the direct effect of the frequency of AI usage in foreign language learning on attitudes towards AI remained significant ($b = 0.24$, $SE = 0.04$, $p < 0.001$), meaning that the perceived usefulness of AI tools in foreign language learning partially mediated the relationship. The indirect effect accounted for 35.77% of the total effect.

Table 3. Simple mediation model: the role of the perceived usefulness of AI tools in foreign language learning (M) in the relationship between the frequency of AI usage in foreign language learning (X) and attitudes towards AI (Y)

Predictor	AIFLL-U			ATARI-12		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>
Constant	1.153	0.10	11.12***	1.91	0.10	19.03***
AIFLL – F	0.53	0.04	13.80***	0.24	0.04	5.98***
AIFLL – U	–	–	–	0.25	0.04	5.99***
	$R^2 = 0.31$			$R^2 = 0.28$		
	$F(1, 427) = 190.50$ ***			$F(2, 426) = 80.67$ ***		

Note. ATTARI-12 – attitudes towards AI, AIFLL-F – Artificial Intelligence in Foreign Language Learning – Frequency, AIFLL-U – Artificial Intelligence in Foreign Language Learning – Usefulness, *** $p < 0.001$.

Source: own study.

5. Discussion

The study investigated the relationship between learner Big Five personality traits and their attitudes towards Artificial Intelligence. It also examined the connection between learner personality traits, their attitudes towards AI, and their use of AI-generated solutions in foreign language learning.

The results showed weak positive correlations between conscientiousness and extraversion and attitudes towards AI, which may be justified by the rather general nature of these traits and the different possible demonstrations thereof, e.g., extraversion may manifest in one's seeking social interactions and engaging in conversations with other people, rather than technology, which could have a weakening effect on the positive

correlation with attitudes towards AI. On the other hand, extraversion is also often associated with pursuing new experiences or activities that provide excitement, in which case the positive correlation with attitudes towards AI could be stronger. In the same manner, the weak negative correlation between agreeableness, neuroticism or intellect/imagination and attitudes towards AI can also be explained by the broad-spectrum character of the traits. For instance, agreeableness is often linked with empathy and sensitivity to other people's feelings, which could strengthen the negative correlation with one's attitudes towards AI, where interaction may be perceived as more mechanical or dehumanized. However, if one perceives AI in more human terms, e.g., due to the apparently communicative language used by chatbots, the correlation might be positive. Furthermore, agreeableness is also connected with trust, i.e., the belief that the world is generally a peaceful place and that others have good intentions, in which case the correlation with attitudes towards AI might also turn out to be positive. Consequently, it appears that research into the specific facets of each Big Five trait is necessary to provide more definitive results.

As already indicated, we decided to exclude one item (*Seldom feel blue*) from the neuroticism scale, as it significantly reduced its internal consistency. A possible explanation for this situation is that this specific reversed item captures a slightly different dimension of the trait. For example, it could be argued that it may be measuring a distinctive aspect of neuroticism, e.g., chronic sadness, while the other items focus on emotional stability or reactivity.

Another point worth mentioning here is that there may be other factors affecting one's use of technology in general, or AI in particular. Roehrick et al. (2023) indicate that while extraversion is linked to more frequent technology use, and conscientiousness is connected with less frequent and shorter interaction with technology, it is the contextual factors, such as location or social ties, that play a more vital role. In keeping with this, a foreign language learner's interaction with AI-generated solutions might depend on the nature of their learning environment, the quality of the relationship with other learners in the case of group learning, or even the type of relationship with the teacher. In addition, all of these contextual factors affect one's engagement in the learning process, which may in turn influence one's choice to employ or dismiss AI-generated solutions.

Finally, as the relationship between the frequency of AI usage in foreign language learning and attitudes towards AI was mediated by the perceived usefulness of AI-generated strategies to a limited extent, it is reasonable to investigate other possible mediators. These include the cultural context, previous experience with AI technology, specific AI-reliant types of

software used by learners, learner emotions while interacting with AI-generated solutions, the influence of peer recommendations regarding AI products, as well as the overall perception of AI in one's foreign language education, e.g., whether it is treated as a necessary tool or a welcome addition. Such studies may contribute to a deeper understanding of the mechanism between the attitudes towards AI and the frequency of using AI solutions in the learning process.

Our study was obviously subject to a few limitations. First, despite the fact that the participants were selected from a number of tertiary education institutions, they mostly came from one cultural background. Furthermore, they were relatively homogenous in terms of their age and linguistic competence. Because of these restraints, it is recommended that similar studies be carried out in order to verify if similar tendencies may be observed across other cultural contexts, other educational levels, age groups and levels of linguistic proficiency.

6. Conclusion

Due to the limitations, our research findings may not be applicable in all contexts; however, they still provide several important considerations for both theoreticians and practitioners involved in foreign language education. First, as the study reveals a relatively low impact of personality traits on the use of AI-generated strategies in one's learning, teachers do not need to worry excessively about tailoring AI tools to fit their students' personality type, and instead benefit from the universality of these solutions. As AI-generated strategies are effective across different personality traits, teacher may employ them with the confidence that they will benefit a wide range of students. Moreover, while extracurricular forms of language learning, e.g., private tuition, are often connected with additional costs, properly mediated and more inclusive AI-based teaching practices might provide the necessary support to all students, thus potentially reducing inequalities in learning outcomes, at least to a certain extent. Finally, as our results show a relatively high impact of attitudes towards AI on the use of AI tools in foreign language learning, both teachers and researchers may concentrate on factors other than personality that affect the learner and their learning process, such as the said attitudes, motivation, locus of control, or the learning environment, to name only a few. In conclusion, it seems that maintaining a strong, respectful teacher-student relationship is essential to ensure that AI technologies enhance rather than replace critical thinking and the learning process (Alharbi, 2023; Kim et al., 2022; Creely, 2023; Guilherme, 2019). Ultimately,

even in the face of new, powerful technologies, it is human relationships that have the power to help mitigate the associated risks and dangers, as well as maximize the potential of the available resources.

BIBLIOGRAPHY

- Alharbi W. (2023), *AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools*. "Education Research International", No 2023(1), pp. 1–15. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1155/2023/4253331> [Accessed 23.11.2024].
- Allport G. (1937), *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Alsadoon R. (2021), *Chatting with AI bot: Vocabulary learning assistant for Saudi EFL learners*. „English Language Teaching”, No 14(6), pp. 135–157.
- Anyanwu E. et al. (2024), *Artificial intelligence in healthcare: A review of ethical dilemmas and practical applications*. "International Medical Science Research Journal", No 4(2), pp. 126–140.
- Block J. (1977), *The Eysencks and psychoticism*. "Journal of Abnormal Psychology", No 86, pp. 653–654.
- Bollen K.A. (1989), *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Cao L. et al. (2023), *The dark side of AI identity: Investigating when and why AI identity entitles unethical behavior*. "Computers in Human Behavior", No 143, 107669.
- Cattell R. (1965), *The scientific analysis of personality*. Baltimore, MD: Penguin Books.
- Cieciuch J., Łaguna M. (2014), *Wielka Piątka i nie tylko: Cechy osobowości i ich pomiar*. „Annals of Psychology”, No 17(2), pp. 239–247.
- Costa P.T. Jr., McCrae R.R. (1992), *NEO-PI-R professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Creely E. (2023), *The possibilities, limitations, and dangers of generative AI in language learning and literacy practices*. Conference: International Graduate Research Symposium. University of Languages and International Studies (ULIS). Hanoi: Vietnam.
- Donnellan M.B. et al. (2006), *The Mini-IPIP scales: Tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality*. "Psychological Assessment", No 18(2), pp. 192–203.
- Elson J., Derrick D., Ligon G. (2018), *Examining trust and reliance in collaborations between humans and automated agents* (in:) Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences, pp. 430–439. Online: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/d1c49cde-05da-4517-bd1f-fd7250966d29/content> [Accessed 23.11.2024].
- Fiske D. (1949), *Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources*. "Journal of Abnormal and Social Psychology", No 44, pp. 329–344.
- Glikson E., Woolley A. (2020), *Human trust in artificial intelligence: Review of empirical research*. "Academy of Management Annals", No 14(2).

- Goldberg L.R. (1990), *An alternative "description of personality": The big-five factor structure*. "Journal of Personality and Social Psychology", No 59, pp. 1216–1229.
- Goldberg L.R. (1999), *A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models*, (in:) Mervielde I. et al. (eds.), *Personality psychology in Europe*. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press, pp. 7–28.
- Gosling S.D., Rentfrow P.J., Swann W.B. (2003), *A very brief measure of the Big-Five personality domains*. "Journal of Research in Personality", No 37, pp. 504–528.
- Gratch J., Fast N. (2022), *The power to harm: AI assistants pave the way to unethical behavior*. "Current Opinion in Psychology", No 47(101382).
- Gruzdeva M.L. et al. (2024), *The use of artificial intelligence in teaching foreign languages*, (in:) Sergi B.S. et al. (eds.), *Ecological footprint of the modern economy and the ways to reduce it*. Switzerland: Springer, pp. 261–278.
- Guilherme A. (2019), *AI and education: The importance of teacher and student relations*. "AI & Society: Knowledge, Culture and Communication", No 34, pp. 47–54. DOI: 10.1007/s00146-017-0693-8.
- Hofstee W., De Raad B., Goldberg L. (1992), *Integration of the Big Five and circumplex approaches to trait structure*. "Journal of Personality and Social Psychology", No 63., pp. 146–163.
- Holmes W., Tuomi I. (2022), *State of the art and practice in AI in education*. "European Journal of Education", No 57(4), pp. 531–691.
- Huiling M. et al. (2023), *Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching*. "Journal of Computer-Assisted Language Learning", 36(3), pp. 1–19.
- Huiling M. et al. (2024), *A bibliometric analysis of artificial intelligence in language teaching and learning (1990–2023): Evolution, trends and future directions*. "Education and Information Technologies", No 29, pp. 25211–25235.
- Hyesun C., Prabu D., Arun R. (2022), *Trust in AI and its role in the acceptance of AI technologies*. "International Journal of Human-Computer Interaction", No 39(3), pp. 1–13.
- Ibrahim, F., Münscher, J., Daseking, M., Telle, N. (2025), *The technology acceptance model and adopter type analysis in the context of artificial intelligence*. "Frontiers in Artificial Intelligence", No 7, 1496518.
- Jiang R. (2022), *How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context*. "Frontiers in Psychology", No 13, 1049401.
- John O.P., Srivastava S. (1999), *The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*, (in:) Pervin L.A., John O.P. (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.). New York: Guilford Press, pp. 102–138.
- John O.P, Naumann L., Soto C. (2008), *Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues*, (in:) John O., Robins R., Pervin L. (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.). The Guilford Press, pp. 114–158.

- Karataş F. et al. (2024), *Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners*. "Education and Information Technologies", No 29, pp. 19343–19366.
- Karataş F., Yüce E. (2024), *AI and the future of teaching: Preservice teachers' reflections on the use of artificial intelligence in open and distributed learning*. "The International Review of Research in Open and Distributed Learning", No 25(3), pp. 304–325.
- Kaya F. et al. (2024), *The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence*, "International Journal of Human–Computer Interaction", No 40(2), pp. 497–514.
- Kieslich K., Lünich M., Marcinkowski F. (2021), *The threats of artificial intelligence scale (TAI): Development, measurement and test over three application domains*. "International Journal of Social Robotics", No 13, pp. 1563–1577.
- Kim H-Y. (2013), *Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis*. "Restorative Dentistry and Endodontics", No 38, pp. 52–54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kim J., Lee H., Cho Y. (2022), *Learning design to support student-AI collaboration: perspectives of leading teachers for AI in education*. "Education and Information Technologies", No 27, pp. 6069–6104.
- Kline R.B. (2004), *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Lei Ma, Zhang Z., Zhang N. (2018), *Ethical dilemma of artificial intelligence and its research progress*. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, No 392(6), pp.1–4. Online: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/392/6/062188/pdf> [Accessed 23.11.2024].
- Lewandowsky S., Mundy M., Tan G. (2000), *The dynamics of trust: Comparing humans to automation*. "Journal of Experimental Psychology Applied", No 6(2), pp. 104–123.
- Loeckx J. (2016), *Blurring boundaries in education: Context and impact of MOOCs*. "The International Review of Research in Open and Distributed Learning", No 17(3), pp. 92–121.
- Luckin R., Holmes W. (2016), *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. London, UK: UCL Knowledge Lab. Online: <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf> [Accessed 23.11.2024].
- Matthews G. et al. (2021), *Evolution and revolution: Personality research for the coming world of robots, artificial intelligence, and autonomous systems*. "Personality and Individual Differences", No 169, 109969.
- McCrae R., Costa P. (1987), *Validation of the five factor model of personality across instruments and observers*. "Journal of Personality and Social Psychology", No 13, pp. 653–665.
- McCrae R., Costa P. (1995), *Trait explanations in personality psychology*. "European Journal of Personality", No 9, pp. 231–252.
- Mischel W. (1968), *Personality and assessment*. New York: Wiley.

- Oke O., Dashty J., Cavus N. (2023), *The impact of artificial intelligence in foreign language learning using learning managements systems: A Systematic Literature Review*. "Information Technologies and Learning Tools", No 95(3), pp. 215–228. DOI: 10.33407/itlt.v95i3.5233.
- Oleś P. (2000), *Kontrowersje wokół "Wielkiej Piątki"*. "Psychological Journal", No 6(1-2), pp. 7–18.
- Omrani N. et al. (2022), *To trust or not to trust? An assessment of trust in AI-based systems: Concerns, ethics and contexts*. "Technological Forecasting and Social Change", No 181, 121763.
- Ozbey, F., Yasa, Y. (2025), *The relationships of personality traits on perceptions and attitudes of dentistry students towards AI*. "BMC Medical Education", No 25(1), pp. 1–8. DOI:10.1186/s12909-024-06630-5
- Park, J., Woo, S.E. (2022), *Who likes artificial intelligence? Personality predictors of attitudes toward artificial intelligence*. "The Journal of Psychology", No 1(156), pp. 68–94. DOI:10.1080/00223980.2021.2012109
- Pedro F. et al. (2019), *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO Digital Library. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994> [Accessed 23.11.2024].
- Riedl R. (2022), *Is trust in artificial intelligence systems related to user personality? Review of empirical evidence and future research directions*. "Electronic Markets", No 32, pp.2021–2051.
- Roehrick K.C., Vaid S.S., Harari G.M. (2023), *Situating smartphones in daily life: Big Five traits and contexts associated with young adults' smartphone use*. "Journal of Personality and Social Psychology", No 125(5), pp. 1096–1118.
- Saucier G. (1994), *Mini-markers: A brief version of Goldberg's unipolar Big-Five markers*. "Journal of Personality Assessment", No 63, pp. 506–516.
- Seldon A., Abidoye O. (2018), *The fourth education revolution - Will artificial intelligence liberate or infantilise humanity*. Buckingham, UK: University of Buckingham Press.
- Selwyn N. (2022), *The future of AI and education: Some cautionary notes*. "European Journal of Education", No 57, pp. 620–631.
- Sharan N., Romano D. (2020), *The effects of personality and locus of control on trust in humans versus artificial intelligence*. "Heliyon", No 6(8), e04572.
- Soto C. (2019), *How replicable are links between personality traits and consequential life outcomes? The life outcomes of personality replication project*. "Psychological Science", No 30(5), pp. 711–727.
- Stein J.P. et al. (2024), *Attitudes towards AI: measurement and associations with personality*. "Scientific Reports", No 14, 2909.
- Strelau J. (2020), *Różnice indywidualne. Historia – determinanty – zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Thinh N., Hai N., Tho T. (2020), *The influential role of robot in second language classes based on artificial intelligence*. "International Journal of Mechanical Engineering and Robotics Research", No 9(9), pp. 1306–1311. DOI: 10.18178/ijmerr.9.9.1306-1311.

- Wang Y.Y., Wang Y.S. (2019), *Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: An initial application in predicting motivated learning behavior*. "Interactive Learning Environments", No 30(4), pp. 619–634.
- Zaghlool Z., Khasawneh M. (2023), *Incorporating the impacts and limitations of AI-driven feedback, evaluation, and real-time conversation tools in foreign language learning*. "Migration Letters", No 20(7), pp. 1071–1083. Online: <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/4863/3387> [Accessed 23.11.2024].
- Zhai X. et al. (2021), *A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020*. "Complexity", 2021(6), pp. 1–18.
- Zhang, Y. et al. (2023), *Moral judgments of human vs. AI agents in moral dilemmas*. "Behavioral Sciences", No 13(181), pp. 1–14.
- Zhang Z., Chen Z., Xu L. (2022), *Artificial intelligence and moral dilemmas: Perception of ethical decision-making in AI*. "Journal of Experimental Social Psychology", No 101, 104327.

Received: 09.12.2024

Revised: 09.05.2025

Anna Borkowska

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Targu

<https://orcid.org/0000-0002-3900-3554>

anna.borkowska@ans-nt.edu.pl

Older adults' willingness to communicate and emotions in the EFL classroom context: Results of a pilot study

The main objective of this paper is to examine the relationships among older adults' in-class willingness to communicate (WTC) in English, enjoyment, and anxiety. The instrument was a questionnaire that comprised biodata items and three adapted scales, namely the WTC in English Scale (Peng, Woodrow, 2010), the Foreign Language Enjoyment (FLE) Scale (Dewaele, MacIntyre, 2014), and the Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) Scale (Horwitz et. al., 1986). The statistical analysis revealed that the participants' WTC (51 members of the University of the Third Age) was relatively high and there was a moderate, positive relationship between WTC and FLE, as well as a weak, negative correlation between WTC in meaning-focused tasks and FLCA. Also, FLE was very high, which essentially suggested that the respondents' individual, positive emotions were facilitated in the classroom setting, and positive bonds created in class could be a source of their statistically high social aspect of FLE.

Keywords: older adults, English, willingness to communicate, emotions

Słowa kluczowe: starsi dorośli, język angielski, gotowość komunikacyjna, emocje



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

Willingness to communicate (WTC) in a FL has been widely studied among different age groups (e.g., Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2017; Peng, 2014; Piechurska-Kuciel, 2014), however, little is known about older adults' in-class communication in a FL. Previous studies have evidenced that learners' main motivation to attend FL courses in late adulthood is independent communication abroad with foreigners, friends, families, and grandchildren, who are often unable to speak their heritage language(s) (e.g., Grotek, 2018; Oxford, 2018; Pawlak et al., 2018). Likewise, the imperative of effective and successful FL pedagogy is an encouraging classroom atmosphere, teacher support, social bonds with peers, as well as age-advanced learners' personal well-being (cf. Jaroszewska, 2013; Pfenninger, Polz, 2018). Hence, there is an urgent need to determine how older students' communicative behaviours in class are shaped by the emotions that appear to determine their involvement in the process of FL learning (cf. Derenowski, 2021).

Therefore, the present paper seeks to explore older adults' in-class WTC in English, and its relationships with enjoyment and anxiety. As a pilot study, it intends to make a small step towards understanding the complex nature of WTC in relation to the emotions that are an inevitable part of FL education (e.g., Deweale et al., 2024).

2. Literature review

2.1. WTC in a FL

The concept of L2 WTC originates mainly from L1 WTC, viewed as a "trait-like predisposition which is relatively consistent across a variety of communication contexts and types of receivers" (McCroskey, Baer, 1985: 6). Using path analysis, MacIntyre (1994) argued that the L1 WTC is directly influenced by self-perceived competence and communication apprehension, and that anxious individuals feel less competent which, in consequence, hampers WTC. MacIntyre and Charos (1996: 17) acknowledged that L2 WTC is a stable tendency that is basically shaped "by a combination of the student's perception of his or her second language proficiency, the opportunity to use the language, and a lack of apprehension about speaking". This initial approach to L2 WTC has been overruled by MacIntyre (1998) and his associates who advanced the heuristic model formulated as a pyramid-shaped framework that illustrates both state (Layer IV, V, VI) and situation-based (Layer I, II, III) influences. The authors defined L2 WTC as "a readiness to enter into dis-

course at a particular time with a specific person or persons, using L2” and recognised the notion as the interplay of both transient (e.g., state communicative self-confidence) and enduring (e.g., motivation, personality) variables (MacIntyre et al., 1998: 547). Such a conceptualisation of L2 WTC has gradually flourished in educational settings indicating antecedents and determinants of actual communication in a FL (e.g., Mystkowska-Wiertelak, 2021; Peng, Woodrow, 2010; Piechurska-Kuciel, 2014).

The early questionnaire studies into L2 WTC made no distinction between FL in-class and out-of-class contexts and as such, they failed to examine typical classroom situations (e.g., Asher, 1998). The tools advanced by MacIntyre et al. (2001) and Weaver (2005) examined language skills, however, they made no reference to certain people (i.e., the teacher and peers), and thus, the scales turned out to be very generic. It was Peng and Woodrow (2010) who proposed an interesting tool that intended to gauge learners’ WTC in form- and meaning-focused tasks between three types of interlocutors (i.e., the teacher, the peer, and a group of peers). The more recent data collection instruments (e.g., interviews, observations, self-rating grids) seek to capture the more situational nature of WTC (e.g., MacIntyre, Wang, 2021). This dynamic turn into WTC research has managed to explore a large body of diverse variables (e.g., task types, topic, interlocutors, interactional patterns, teacher-related factors) that have either a beneficial or debilitating effect on L2 WTC (e.g., Cao, 2011; Kang, 2005; Peng, 2014; Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2017).

Significantly, research on WTC in a FL has principally involved such age groups as postgraduate students (e.g., Zarrinabadi, 2014), younger adults (e.g., Cao, Philp, 2006; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015), and secondary school students (e.g., Baran-Łucarz, 2015; Piechurska-Kuciel, 2021). In the case of older adults, previous studies have indicated that learners in later life, on the one hand, perceive speaking as the most essential skill to practise in class, but on the other hand, this skill appears to be the key source of discomfort, mostly owing to age-related deficiencies (i.e., reduced working memory capacity, longer retrieval time), as well as decreased self-esteem and confidence (cf. Derenowski, 2021; Singleton, 2018; Stuart-Hamilton, 2012). Although older respondents find speaking the most challenging, they tend to eagerly participate in communicative tasks in English in the classroom, and additionally, their in-class WTC may be enhanced by interactions with the teacher and in dyads (Borkowska, 2023). In essence, pair work gives students a sense of security, provides greater opportunities to talk, and encourages active involvement (e.g., Kang, 2005; Mystkowska-Wiertelak, 2016). Teacher-related factors (personality: empathy, friendliness; learning style, instructional and relational immediacy: professionalism,

reinforcement) play a powerful role in fostering one's WTC (e.g., Cao, 2011; Gałajda, 2017; Peng, 2014). In a similar vein, teacher support and a positive classroom climate are fundamental to older adult FL education as they might affect generation of positive emotions and foster a high WTC level (cf. Grotek, 2018; Oxford, 2018). It is noteworthy that emotions (i.e., negativity and positivity) are of utmost importance in shaping readiness to speak in a FL, and as aptly stated by Deweale et al. (2024: 2) "the ever changing combination of emotions they [learners] experience in the classroom" may be a decisive factor that pushes or deters an individual's communication at any particular moment in time.

2.2. FL learner emotions: FL enjoyment and FL classroom anxiety

Positive emotions (e.g., creativity, pride, fun, enjoyment), were introduced to the field of applied linguistics by MacIntyre and Gregersen (2012), through the concept of positive psychology. The authors mentioned the "broaden-and-build" theory of positive emotions by Fredricson (2004: 1367) who poses that positive emotions broaden an individual's momentary state of mind and "promote discovery of novel and creative actions, ideas and social bonds, which in turn build that individual's resources; ranging from physical and intellectual resources; to social and psychological resources". In classroom settings, students who experience a positive emotional state are more capable of absorbing a FL and the "effects of positive emotions go beyond pleasant feelings since they enhance their awareness of language input" (Deweale, Deweale, 2020: 48). Deweale and MacIntyre (2014: 257) advanced the Foreign Language Enjoyment (FLE) Scale and interpreted FLE as "the match between the challenge of the activity and the skill of the learner". The scholars pointed out that activities that gave students a degree of autonomy boosted FLE and a friendly, humorous and supportive teacher played a key role in fostering students' good mood. Therefore, Deweale (2015: 13) posits that "success depends in large part on learners' affective fuel levels, and that as teachers we have to keep the affective tank full". It is worthwhile to note at this point that positive psychology does not deny the existence of negative emotions (e.g., anger, frustration, anxiety). It argues that they are likely to "narrow a person's field of attention" while positive ones are to create "tendencies toward play and exploration, yielding a broadened field of attention and building resources for future action" (MacIntyre, Mercer, 2014: 162). In brief, positive emotional states undo the effects of negative emotional arousal and generate productive reactions to stressful situations (MacIntyre, Gregersen, 2012).

The affective impact of negative emotions, particularly anxiety, has been intensively studied in the context of FL learning and teaching (e.g., Deweale et al., 2017; Deweale et al., 2022; Piechurska-Kuciel, 2011). It has been well-established that FL anxiety is one of the strongest predictors of WTC (Elahi Shirvan et al. 2019). Initially, Horwitz, Horwitz, and Cope (1986: 128) perceived FL anxiety “as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”. The researchers developed the Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) Scale that includes test anxiety, communication apprehension, and a fear of negative evaluation. In her recent work, Horwitz (2017: 42) admits that FL anxiety “emanates from the discomfort some language learners have when they must interact in the language but are unable to present themselves authentically when doing so”. An individual’s anxiety is said to be context-dependent and it is related to triggers that emerge in the micro-context (e.g., a specific exercise), in the meso-context (e.g., anxiety about interactions with the teacher or peers), and in the macro-context (e.g., historical context linked to a certain FL community) (Deweale, Deweale, 2020).

Research on the relationship between WTC and FLCA has demonstrated that anxiety is an inhibitor towards the creation of WTC in a FL as speaking is one of the key causes of anxiety (e.g., Horwitz et al., 1986; MacIntyre et al., 1998). Multiple meta-analysis has confirmed that FLCA negatively impacts FL performance and hinders WTC (Botes et al., 2020). Speaking with the teacher is the major source of anxiety and reluctance as they give feedback which may cause student insecurity (e.g., Gałajda, 2017). Khajavy et al. (2017) found out that there was a stronger relationship between FLE and WTC than between FLCA and WTC, and as a result, enjoyable learning experiences tend to encourage students to grasp a communication opportunity when it occurs. Also, the amount of FL use by the teacher is likely to correspond with a high level of WTC (Deweale, Deweale, 2018). Deweale and MacIntyre (2014), who investigated FLCA and the nature of newly conceptualised FLE, indicated a weak correlation between FLCA and FLE, suggesting that these were not opposing notions on one dimension, but rather two independent dimensions. The researchers emphasised that it is advisable to maintain a constructive balance which “is tipped in favour of enjoyment, with some anxiety present as part of the emotional mix” (Deweale, MacIntyre, 2014: 262). Khajavy (2021: 186) and his associates conclude that anxiety may be present but “manageable, and recede into the background” when the classroom conditions boost enjoyment of the FL learning process.

The present study is a preliminary attempt to scrutinise the relationship among older adults’ in-class WTC in English, FLE, and FLCA. As evidenced

in previous research studies (e.g., Gabryś-Barker, 2020; Niżegorodcew, 2018), age-advanced students are likely to be actively involved in classes and their learning is truly elevated when in a relaxed atmosphere with supportive relationships in an FL educational setting. This fact is strongly linked to Carstensen's (2006: 1913) socioemotional selectivity theory which "maintains that constraints on time horizons shift motivational priorities in such a way that the regulation of emotional states becomes more important than other types of goals". In consequence, older adults have a preference for social activities that generate positivity, and FL education in later life is viewed as a source of "the intense pleasure that the learning experiences of an additional language bring to their everyday lives" (Singleton, Záborská, 2020: 117). It may be hypothesised that as senior learners pay due attention to maintaining positive bonds and personal well-being, they might experience low levels of anxiety in class, and positive emotions should facilitate their WTC. Hence, the starting point for the present paper was the assumption that there is a positive correlation between WTC and FLE, while the existence and role of FLCA in relation to WTC and FLE is to be explored and analysed.

3. STUDY

3.1. Aims and questions

The study intended to investigate the older learners' WTC, FLE, and FLCA and examine whether WTC in meaning-focused tasks (M-WTC) and WTC in form-focused activities (F-WTC) differ significantly. As age-advanced students wish to enhance their abilities to communicate in English in the educational context in order to use their pragmatic skills out of class, it might be speculated that M-WTC should be substantially higher than F-WTC. Similarly, to find empirical evidence as to which facet of enjoyment might play a more powerful role in learning English in late adulthood, the purpose was to check the discrepancy between FLE regarding its private aspect (P-FLE) and its social aspect (S-FLE). Also, the study sought to scrutinise the correlations among WTC, FLE, and FLCA. More precisely, the following research questions were formulated:

1. What is the level of older adults' WTC in English, FLE, and FLCA?
2. What is the relationship between WTC, FLE, FLCA and selected sociodemographic factors?
3. What is the relationship among the participants' WTC, FLE, and FLCA?

3.2. Participants

The subjects were 51 members of two branches of the University of the Third Age (U3A) located in two towns in Poland. The participants had been regularly attending English for older adults organised by their U3A. The biodata are presented in Table 1.

Table 1. The participants' personal data (N = 51)

Gender		Age			Place of residence		Education	
male	female	Max.	M	Min.	village	town up to 50,000 residents	tertiary	secondary
6	45	78	71	60	8	43	31	20

The average duration of learning English during their life was 9 years ($max. = 25$, $min. = 5$; $SD = 4.85$) and 5 years ($max. = 10$, $min. = 1$; $SD = 2.55$) during English courses for seniors. As regards the knowledge of FLs, ten participants reported a lack of knowledge of other than English FL(s), whereas 41 claimed knowledge of at least one (Russian – 29, German – 19, Italian – 2, French – 1). It is worth mentioning that eight students were learning languages other than English at the time of study, mainly German and Russian.

3.3. Instrumentation

The instrument was a questionnaire and its first part was devoted to biodata items (*gender, age, place of residence, education*), questions about English and FL learning experience (*How long have you been learning English throughout your life?, How long have you been learning English only during English courses for seniors?, Do you know any other FL(s)?, Are you currently learning any other than English FL(s)?*). The second part included three adapted tools designed as a 6-point Likert scale (1 – I strongly disagree to 6 – I strongly agree). The first one was the WTC in English scale (Peng, Woodrow, 2010) that intended to measure students' WTC both in meaning-focused (e.g., "I am willing to do a role play standing in front of the class in English, e.g., ordering food in a restaurant") and form-focused tasks (e.g., "I am willing to ask my groupmates in English the meaning of the word I do not know"). In the present study, seven out of ten original statements were used. One item concerning translation was modified and Chinese was replaced by Polish (i.e., "I am willing to translate a spoken utterance from Polish into English in my group"). In addition, two statements were paraphrased

("I am willing to give a short self-introduction without notes in English to the class" and "I am willing to give a short speech in English to the class about my family without notes") with a view of adopting to older learners' specific needs. The second scale was the FLE Scale (Deweale, MacIntyre, 2014) which sought to explore the older learners' private aspects of enjoyment (P-FLE) (i.e., creativity, pride, fun), as well as social facets of FLE (S-FLE) that included teacher-student bonds and classroom dynamics. Seven original items were used (e.g., "In class, I feel proud of my accomplishments") and six were paraphrased (e.g., "I've learnt and I'm learning interesting things during English classes"). As in the case of older adults, learning English is frequently linked to a hobby, one item regarding a private aspect of enjoyment was constructed ("Learning English is my hobby"). The last scale was the FLCA Scale (Horwitz et al., 1986). Its goal was to assess the older students' level of anxiety during English classes. Ten out of 33 original statements were utilised in the study (e.g., "I never feel quite sure of myself when I am speaking in my English class"). Two items (i.e., "I don't worry about making mistakes in English classes", "I feel confident when I speak during English class") were key-reversed since they reflected positive emotions and a high level on the scale was aimed to represent a high anxiety level.

3.4. Procedure and data analysis

All the items were first translated into Polish and consulted with the present researcher's colleague who gave valuable feedback and suggestions. The pen-and-paper questionnaires were conducted during regular English courses. Participants signed a written consent form before the questionnaires were administered. They were both guaranteed anonymity and informed that the data would be analysed only for scientific purposes. The questionnaire study lasted approximately 15 minutes.

Once the research was completed, the questionnaires were gathered and coded. The statistical analysis¹ was conducted with use of the IBM SPSS Statistics 29 package. Cronbach's alpha was used to calculate the internal consistency of the scales. Basic descriptive statistics were produced, with the Shapiro-Wilk test, Pearson's *r* correlation (for variables with distributions close to normal), Student's *t* test for independent samples, Student's *t* test for dependent samples, and Spearman's *rho* correlation. Also, the Mann-Whitney test, and the Wilcoxon test (for variables with distributions that deviate from normal) were performed. The significance level was set at $\alpha = 0.05$. Table 2 illustrates normality tests for WTC, FLE and FLCA and

¹ The statistical interpretation was based on Hornowska (2001).

Table 2. Normality tests for WTC, FLE, FLCA and Cronbach's alpha coefficients (N = 51)

Variable	W	p	α
WTC	0.98	0.673	0.84
M-WTC	0.97	0.336	0.83
F-WTC	0.96	0.094	0.80
FLE	0.72	<0.001	0.89
P-FLE	0.75	<0.001	0.83
S-FLE	0.51	<0.001	0.90
FLCA	0.94	0.012	0.88

Note. W – Shapiro-Wilk test; p – statistical significance; α – Cronbach's alpha.

Source: own study.

Cronbach's alpha coefficients. The analysis indicated a good internal consistency reliability for all three scales.

The results of the Shapiro-Wilk test for FLE, P-FLE, S-FLE and FLCA proved to be statistically significant, which means that their distributions significantly deviated from the normal distribution. Therefore, it was reasonable to carry out the analysis based on parametric tests only for the WTC, M-WTC and F-WTC variables while non-parametric tests were used to analyse FLE, P-FLE, S-FLE and FLCA.

Additionally, in order to assess the validity of the theoretical model, confirmatory factor analysis² (CFA) was performed. Owing to the small sample size and the data presented in a Likert scale, the analysis was conducted by means of a DWLS estimation used when a dataset that has various distributions and comprises the factors that may have different numbers of possible values (Hu, Bentler, 1999). The results are shown in Table 3.

Table 3. The results of CFA for WTC, FLE, FLCA (N = 51)

Model	χ^2	df	p	CMIN/df	CFI	GFI	RMSEA
WTC	28.83	34	0.719	0.84	1.00	0.96	<0.01
FLE	32.91	76	1.000	0.43	1.00	0.93	<0.01
FLCA	9.90	35	1.000	0.28	1.00	0.98	<0.01

Note. χ^2 – chi-square; df – degrees of freedom; p – statistical significance; CMIN – chi-square minimum; CFI – comparative fit index; GFI – goodness-of-fit-index; RMSEA – root mean square error of approximation.

Source: own study.

² The confirmation factor analysis and interpretation were based on Hu and Bentler (1999).

The analysis showed that all the models were found to fit the data very well as there was a statistically non-significant chi-square test ($p > 0.050$), a good ratio of test statistic to the degrees of freedom ($CMIN/df < 2.00$), a goodness-of-fit index ($GFI > 0.90$), a comparative fit index ($CFI > 0.90$) and a root mean square error of approximation ($RMSEA < 0.08$). The results allowed the inclusion of the indicators in the further analyses.

3.5. Study findings

3.5.1. Q 1: The older adults' WTC, FLE, and FLCA

As presented in Table 4, the overall mean of WTC was 4.61 and the standard deviation 0.65.

Table 4. Descriptive statistics for WTC, FLE, and FLCA ($N = 51$)

Variable	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Max.
WTC	4.61	4.60	0.65	-0.19	0.37	2.70	6.00
M-WTC	4.64	4.67	0.70	-0.24	-0.25	2.83	6.00
F-WTC	4.57	4.75	0.87	-0.51	-0.22	2.50	6.00
FLE	5.75	5.93	0.37	-1.60	1.55	4.64	6.00
P-FLE	5.64	5.86	0.50	-1.38	0.87	4.29	6.00
S-FLE	5.86	6.00	0.32	-2.51	5.90	4.57	6.00
FLCA	3.85	4.10	0.85	-0.89	0.83	1.50	5.20

Source: own study.

The further statistical analysis revealed that M-WTC and F-WTC were not significantly different ($p = 0.581$), which essentially means that the respondents were characterised by similar levels of WTC regardless of the task type. When it comes to M-WTC, the item "I am willing to ask the teacher in English to repeat what he/she just said in English because I didn't understand" was reported to obtain the highest mean ($M = 4.90$) and the highest standard deviation ($SD = 1.10$) whereas the statement "I am willing to ask my peer sitting next to me in English the meaning of an English word" had the highest mean ($M = 4.78$) and a high standard deviation ($SD = 1.01$) in F-WTC.

As regards FLE, the mean was very high ($M = 5.75$) and the standard deviation was very low ($SD = 0.37$) which indicated the homogeneity of the participants' answers. It may also be deduced that English learning generated positive emotions in later life.

Table 5. Comparison between P-FLE and S-FLE ($N = 51$)

Variable		M	SD	t/Z	p	Cohen's d/r
FLE	P-FLE	5.64	0.50	-3.73	<0.001	0.37
	S-FLE	5.86	0.32			

Note. t/Z – value of test statistics; p – statistical significance; d Cohen's d/r – effect size coefficient.

Source: own study.

The data illustrated in Table 5 showed a significant disparity between private and social facet of FLE. It transpires that the older learners were characterized by a significantly higher level of FLE in the social dimension, and a significantly lower level of FLE in the private aspect. It is worth noting that the recorded effect proved to be moderately strong, namely 0.37 ($0.30 < r < 0.50$). Although all the items in the FLE Scale obtained very high means, the highest in the P-FLE was for the statement, “I don’t get bored during English classes” ($M = 5.92$) with a very low standard deviation ($SD = 0.27$), whereas the analysis of S-FLE revealed two items with the same mean and standard deviation ($M = 5.92$, $SD = 0.27$), namely, “The teacher encourages students to learn English” and “The teacher is supportive”.

As depicted in Table 4, the overall mean of FLCA seemed relatively low ($M = 3.85$) and the standard deviation of 0.85 indicated rather diverse responses. In a general sense, the older adults represented low levels of FLCA. However, the highest mean turned out to be quite different from the overall mean, namely 4.82 in the statement, “I never feel quite sure of myself when I am speaking in my English class”. The standard deviation for the same item was high ($SD = 1.07$). Also, the responders admitted to feeling frightened when they could not understand what the teacher was saying ($M = 4.12$). Yet again, the answers to that statement were very heterogeneous ($SD = 1.35$).

3.5.2. Q 2: WTC, FLE, FLCA, and selected sociodemographic factors

To whether the level of education influenced WTC, FLE, and FLCA, the Student's t test for independent samples (for variables with a near-normal distribution – WTC) and the Mann-Whitney test (for variables with a non-normal distribution – FLE, FLCA) were used. The data showed no statistically significant differences in WTC ($p = 0.922$), FLE ($p = 0.409$) or FLCA ($p = 0.170$) between the students representing tertiary and secondary levels of education. Hence, regardless of the seniors' education, the WTC, FLE,

and FLCA remained statistically similar. Interestingly, there were no significant correlations in the levels of the three variables and language-related factors, namely the respondents who reported the knowledge of languages other than English, and those who knew only English (WTC: $p = 0.576$, FLE: $p = 0.334$; FLCA: $p = 0.208$). Likewise, the data revealed that learning a language other than English in late adulthood had no effect on the three dependent factors (WTC: $p = 0.099$, FLE: $p = 0.924$, FLCA: $p = 0.795$).

To examine the correlations between WTC, FLE, FLCA, and the participants' age, Pearson's r (for variables with a near-normal distribution – WTC) and Spearman's ρ (for variables with a non-normal distribution – FLE, FLCA) correlation analyses were used (Table 6).

Table 6. Correlation with three variables and age ($N = 51$)

Variable	Age
WTC	-0.28*
FLE	0.07
FLCA	0.11

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

Source: own study.

Interestingly, the data revealed one significant negative correlation between the participants' age and WTC. Thus, the older the adult, the more WTC was negatively impacted. However, it should be mentioned that the recorded effect was found to be small ($r < 0.30$).

3.5.3. Q 3: Relationship among WTC, FLE, and FLCA

Spearman's ρ correlation analysis was performed to investigate the relationship among the three variables (Table 7).

Table 7. Relationship among M-WTC, F-WTC, P-FLE, S-FLE, and FLCA ($N = 51$)

Variable	1.	2.	3.	4.	5.
1. M-WTC	–	–	0.51***	0.27	-0.40**
2. F-WTC		–	0.48***	0.28*	0.16
3. P-FLE			–	–	-0.24
4. S-FLE				–	-0.17
5. FLCA					–

Note. *** – $p < 0.001$; ** – $p < 0.01$; * – $p < 0.05$.

Source: own study.

The analysis indicated that P-FLE impacted both M-WTC and F-WTC suggesting a moderate positive correlation. By contrast, FLCA had a moderate negative relationship with M-WTC which could indicate that anxiety might have a detrimental effect on the level of readiness to speak in meaningful communication in classroom settings.

4. Discussion

The data gathered in the pilot study presented in this paper shed some light on the relationship among the older learners' WTC, FLE, and FLCA. Basically, WTC was relatively high in meaning-focused and form-focused tasks which seems to be in line with Niżegorodcew's (2018) study who emphasised that observations indicated seniors' general eagerness to speak and involvement during English classes. The data also revealed that the older adults felt willing to talk with the teacher and with a peer in dyads, which confirmed the findings that these two interactional patterns could principally boost the respondents' WTC (cf. Borkowska, 2023). In the case of this cohort group, teacher-centred exercises were characteristic of the grammar translation method which was used when these age-advanced learners were learning a FL during their formal education (cf. Derenowski, 2021). Thus, it may be presumed that the participants felt accustomed to perceiving the teacher as the authority in the classroom and his or her experience and skills were of vital relevance. In a similar vein, pair work gave them a sense of security and provided a room for socialising and creating bonds between classmates that might have resulted in good classroom dynamics (Gałajda, 2017; Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2017).

When it comes to the positive emotion, the very high mean of FLE clearly shows that the respondents found English learning enjoyable in both social and private aspects. This finding corresponds with Deweale and Gregersen's (2012) study which postulates that the broadening power of positive emotions is strongly linked to internal motivation and effective learning. It is noteworthy that the social aspect was found to be statistically higher than the private aspect. One corollary for this situation is that older adults generally view FL learning as a pastime that is of great help in reducing isolation, enhancing integration, and extending their knowledge (e.g., Gabryś-Barker, 2020). Owing to limited time, they tend to place great value on their personal well-being, confirming Carstensen et al.'s (2003: 105) assertion that the "optimalization of emotional experiences is prioritized in later life". Pfenninger and Polz's (2018) study determined that English courses improved older participants' social lives by gaining new language skills that led to a drastic

increase in their self-confidence. It is certain that the relationships among learners, peers, and the teacher constitute the core of seniors' FL learning, since they provide a sense of belonging to a social group with a specified goal, which has a potent effect on fostering the quality of life (Jaroszevska, 2013; Oxford, 2018). In this respect, it should come as no surprise that the level of FLCA was low. The respondents' answers, however, were relatively heterogeneous which may suggest that individual learners might have experienced some levels of FLCA. Even subtle changes in the classroom context may evoke emotional reactions and engender FLCA and an unwillingness to communicate (Khajavy et al., 2021). In the case of older learners, it is perhaps reasonable to mention that due to age-related cognitive deterioration, memory delays and failures, older adults judge their own FL performance more harshly and they frequently express self-deprecating views (cf. Singleton, 2018). The individual FLCA may be the result of low self-esteem and the self-stereotyping process associated with ageism (Oxford, 2018). Also, Baran-Łucarz and Słowik-Krogulec (2023) found that older adults who compared themselves to other classmates revealed low self-perceptions about their FL learning self-efficacy and felt more apprehensive during classes.

As regards the correlations with sociodemographic factors, only one weak negative relationship between WTC and the participants' age was found. As age increased, the older learners were less willing to communicate in-class which might indicate that speaking which requires immediate reaction could become more challenging. Older people are aware of potential cognitive decline and as they age may struggle more when learning a FL because of reduced working memory capacity which plays a crucial role in the process of learning (Singleton, 2018). It is well-established that reaction time, understood as "the time taken to respond to a stimulus" is longer in late adulthood (Stuart-Hamilton, 2012: 74). Therefore, it is justifiable to give older learners time to prepare their answers, so as to let them gain the time and confidence that will motivate them to communicate (cf. Zarrinabadi, 2014).

What the data also showed is the moderate positive correlation between M-WTC, F-WTC and P-FLE, and the weak negative relationships between M-WTC and FLCA. These findings appear to echo the study by Khajavy et al. (2017) who acknowledged that the positive role of FLE was more beneficial in promoting WTC, than was the negative role of FLCA in inhibiting WTC. The weak negative correlation between FLCA and M-WTC might be associated with the older adults' prior FL learning experience, as they might have been more familiar with grammar-focused techniques than meaningful communication in English, which could be more of a challenge (cf. Peng, Woodrow, 2010). It may also be surmised that the weak negative effect of

FLCA on M-WTC seems to demonstrate that “the straightforward approaches to teacher support and an encouraging environment will remain the best options” (Horwitz, 2017: 42) in lowering individual learners’ apprehension. In a similar vein, the fact that WTC had a more significant influence on P-FLE is in accordance with the positive ageing which is recognised as an extension of positive psychology, and which serves such purposes as providing positive mental states, promoting active participation in mental tasks, as well as maintaining supportive relationships (Gergen, Gergen, 2001). It is fairly evident that the positive relationship between WTC and FLE confirms the fact that the respondents felt secure, psychologically comfortable, and that the classroom atmosphere created by the teacher and peers facilitated WTC (cf. Kirkpatrick et al. 2024). This finding mirrors the words by Oxford (2018: 10) who underscores that older adults “must be surrounded by a supportive community that believes that have the capability to learn and are desirable, purposeful, interesting and agentic”.

Although the preliminary data provided valuable insights into the nature of the older adults’ WTC, FLE, and FLCA it has some limitations. Firstly, the study was based on a small sample of participants which might have resulted in the inability to identify statistically significant correlations with a variety of biodata items (i.e., gender, education, FL language-related factors). Secondly, the piloting procedure concentrated on the quantitative data that indicated the generalised assessment of three variables. Finally, the findings could not determine situation-based factors that would foster or hamper WTC and emotion. Therefore, in future research studies, further modifications of the scales are planned, mainly concerning FLCA. The questionnaire will be administered both in towns and cities, and the quantitative data will be supplemented by qualitative data, namely from action research and interviews. This mixed-method approach will offer a more comprehensive picture of positive and negative emotions in the context of FL learning, as well as older learners’ in-class experiences and communicative behaviours in a more meticulous manner.

5. Conclusions

The present study has gone some way towards fostering the understanding of older adults’ WTC, FLE, and FLCA. What is clear is that older adults’ readiness to communicate hinges on their personal well-being and relationships with the teacher and peers. In classroom settings, they report high levels of enjoyment that suggest positive group dynamics, teacher support, and a welcoming atmosphere. Enhancing positive emotions appears to over-

shadow negative self-perceptions towards FL learning and allows a focus on gaining the new pragmatic skills necessary to complete communicative goals. One of the more substantial findings to emerge from this study is the fact that learning English in late adulthood has undoubtedly more than one dimension and it should be considered as a strategy for positive ageing, as it is associated not only with developing language skills, but also with promoting positive emotional and psychological states. WTC was found to have a positive impact on the private aspect of FLE, and as such, in-class communicative behaviours have the potential to facilitate older adults' overall quality of life. In this regard, the principal implication is that FL teachers should design a large number of speaking exercises and provide room for student talking time. Empathy, patience, and understanding are needed, as these features in the educator promote willingness to speak, especially among older adults who are prone not to believe in their own abilities. Such an approach will unquestionably contribute to elevating in-class social bonds, psychological well-being, and positivity in later life.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to express my deepest gratitude to the reviewers for their invaluable feedback.

BIBLIOGRAPHY

- Asker B. (1998), *Student reticence and oral testing: A Hong Kong study of willingness to communicate*. "Communication Research Reports", No 15(2), pp. 162–169.
- Baran-Łucarz M. (2015), *Foreign language self-assessment and willingness to communicate in and outside the classroom*, (in:) Piechurska-Kuciel E., Szyszka M. (eds.), *The ecosystem of the foreign language learner. Second language learning and teaching*. Cham: Springer, pp. 37–57.
- Baran-Łucarz M., Słowik-Krogulec A. (2023), *Language anxiety of older adults in an on-line and in-class EFL course: Results of a pilot study*, (in:) Baran-Łucarz M., et al. (eds.), *Contemporary issues in foreign language education*. Cham: Springer, pp. 231–252.
- Borkowska A. (2023), *FL learners in late adulthood: A report of seniors' willingness to communicate in English in the classroom context*. "Glottodidactica", No 50(2), pp. 7–27.
- Botes E., Dewaele J-M., Greiff S. (2020), *The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis*. "Journal for the Psychology of Language Learning", No 2, pp. 26–56.

- Cao Y. (2011), *Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective*. "System", No 39(4), pp. 468–479.
- Cao Y., Philp J. (2006), *Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction*. "System", No 34(4), pp. 480–493.
- Carstensen L.L. (2006). *The influence of a sense of time on human development*. "Science", No 312(5782), pp. 1913–1915.
- Carstensen L.L., Fung, H.H., Charles, S.T. (2003), *Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life*. "Motivation and Emotion", No 27(2), pp. 103–123.
- Derenowski M. (2021), *Insights into senior foreign language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele J-M. (2015), *On emotions in foreign language learning and use*. "The Language Teacher", No 39(3), pp. 13–15.
- Dewaele J-M., Dewaele, L. (2018), *Learner-internal and learner-external predictors of willingness to communicate in the FL classroom*. "Journal of the European Second Language Association", No 2(1), pp. 24–37.
- Dewaele J.-M., Dewaele L. (2020), *Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", No 10(1), pp. 45–65.
- Dewaele J.-M., Guedat-Bittighoffer D., Dat M.A. (2024), *Foreign language enjoyment overcomes anxiety and boredom to boost oral proficiency in the first year of English foreign language learning*. "International Journal of Applied Linguistics", pp. 1–17.
- Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. (2014), *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", No 4(2), pp. 237–274.
- Dewaele J.-M., Saito K., Halimi F. (2022), *How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and motivation: A mixed modelling longitudinal investigation*. "Language Teaching Research", pp. 1–22.
- Dewaele J.-M. et al. (2017), *Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables*. "Language Teaching Research", pp. 1–24.
- Elahi Shirvan, et al. (2019), *A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates*. "Journal of Psycholinguistic Research", No 48(6), pp. 1241–1267.
- Fredrickson B. (2004), *The broaden-and-build theory of positive emotions*. "Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences" No 359, pp. 1367–1378.
- Gabrys-Barker D. (2020), *Teaching foreign language to seniors: Some insights from pre-service EFL teachers*. "Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto - Nº Especial", pp. 157–170.
- Gałajda D. (2017), *Communicative behaviour of a language learner. Exploring willingness to communicate*. Cham: Springer.

- Gergen M.M., Gergen, K.J. (2001), *Positive aging: New images for a new age*. "Ageing International", No 27, pp. 3–23.
- Grotek M. (2018), *Student needs and expectations concerning foreign language teachers in universities of the third Age*, (in:) Gabryś-Barker D. (ed.), *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 127–144.
- Hornowska, E. (2001), *Testy psychologiczne: Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Horwitz E.K. (2017), *On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners*, (in:) Gkonou, C., Daubney M., Dewaele J-M. (eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 31–47.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope, J. (1986), *Foreign language classroom anxiety*. "The Modern Language Journal", No 70(2), pp. 125–132.
- Hu, L.T., Bentler, P.M. (1999), *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. "Structural equation modeling: a multidisciplinary journal", No 6(1), 1–55.
- Jaroszewska A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce: Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Impuls.
- Kang S-J. (2005), *Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language*. "System", No 33, pp. 277–292.
- Khajavy G.H, MacIntyre, P., Barabadi, E. (2017), *Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research*. "Studies in Second Language Acquisition", No 40(3), pp. 605–624.
- Khajavy, G.H. et al. (2021), *Examining the dynamic relationships between willingness to communicate, anxiety and enjoyment using the experience sampling method*, (in:) Zarrinabadi N., Pawlak M. (eds.), *New perspectives on willingness to communicate in a second language, second language learning and teaching*. Cham: Springer, pp. 16–197.
- Kirkpatrick, R., et al. (2024), *A scoping review of willingness to communicate in language education: premises to doubt, lessons to learn, and future research questions to examine*. "Language Testing in Asia", No 14(9), pp. 1–31.
- McCroskey J.C., Baer J.E. (1985), *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO, USA.
- MacIntyre P.D. (1994), *Variables underlying willingness to communicate: A casual analysis*. "Communication Research Reports", No 11(2), pp. 135–142.
- MacIntyre, P.D. et al. (1998), *Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation*. "The Modern Language Journal", No 82, pp. 545–562.
- MacIntyre, P.D et al. (2001), *Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students*. "Studies in Second Language Acquisition", No 23(3), pp. 369–388.

- MacIntyre P.D., Charos C. (1996), *Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication*. "Journal of Language and Social Psychology", No 15, pp. 3–26.
- MacIntyre P.D., Mercer, S. (2014), *Introducing positive psychology to SLA*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", No 4(2), pp. 153–172.
- Macintyre P.D., Gregersen, T. (2012), *Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", No 2(2), pp. 193–213.
- MacIntyre P.D., Wang L. (2021), *Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC*. "Language Teaching Research", No 25(6), pp. 878–898.
- Mystkowska-Wiertelak A. (2016), *Dynamics of classroom WTC: Results of a semester study*. "Studies in Second Language Learning and Teaching ", No 6(4), pp. 651–676.
- Mystkowska-Wiertelak A. (2021), *The link between different facets of willingness to communicate, engagement and communicative behaviour in task performance*, (in:) Budzińska K., Majchrzak O. (eds.), *Positive psychology in second and foreign language education*. Cham: Springer, pp. 95–114.
- Mystkowska-Wiertelak A., Pawlak M. (2017), *Willingness to communicate in instructed second language acquisition: Combining a macro- and micro-perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Niżegorodcew A. (2018), *Teaching English to senior students in the eyes of teacher trainees*, (in:) Gabryś-Barker D. (ed.), *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 161–175.
- Oxford R.L. (2018), *A developmental perspective on third-age learning*, (in:) Gabryś-Barker D. (ed.), *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 3–18.
- Pawlak M., Derenowski M., Mystkowska-Wiertelak A. (2018), *The use of indirect language learning strategies by third-age learners*, (in:) Gabryś-Barker D. (ed.), *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 76–90.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2015), *Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate*. "System", No 50, pp. 1–9.
- Peng J.E. (2014), *Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom: An ecological perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Peng J.E., Woodrow L. (2010), *Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context*. "Language Learning", No 60(4), pp. 834–76.
- Pfenninger S.E., Polz S. (2018), *Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner*. "Journal of the European Second Language Association", No 2(1), pp. 1–13.
- Piechurska-Kuciel E. (2011), *Perceived teacher support and language anxiety in Polish secondary school EFL learners*. "S Studies in Second Language Learning and Teaching ", No 1(1), pp. 83–100.

- Piechurska-Kuciel E. (2014), *Proximal predictors of L2 willingness to communicate in Polish adolescents*, (in:) Lavidas N., Alexiou T., Sougari A-M. (eds.), *Major trends in theoretical and applied linguistics 3*. Versita Ltd, pp. 315–328.
- Piechurska-Kuciel, E. (2021), *Positive predictive value of extraversion in diagnosing L2 WTC*, (in:) Zarrinabadi N., Pawlak M. (eds.), *New perspectives on willingness to communicate in a second language*. Second language learning and teaching. Cham: Springer, pp. 135–153.
- Singleton D. (2018), *Really late learners: Some research contexts and some practical hints*, (in:) Gabryś-Barker D. (ed.), *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 19–30.
- Singleton, D., Záborská, D. (2020), *Adults learning additional languages in their later years: The pain, the profit, and the pleasure*. "Journal of Multilingual Theories and Practices", No 1(1), pp. 112–124.
- Stuart-Hamilton I. (2012), *The psychology of ageing (5th ed.)*. London and Philadelphia: Jessica Kingley Publishers.
- Weaver, C. (2005), *Using the Rasch model to develop a measure of second language learners' willingness to communicate within a language classroom*. "Journal of Applied Measurement", No 6, pp. 396–415.
- Zarrinabadi, N. (2014), *Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate*. "System", No 42, pp. 288–295.

Received: 25.11.2024

Revised: 12.03.2025

Jolanta Sujecka-Zajac

Uniwersytet Warszawski

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

jolanta.zajac@uw.edu.pl

Rozwijanie krytycznego myślenia w perspektywie glottodydaktycznej

Developing critical thinking in Language Education

Critical thinking is among the key 21st-century competencies, alongside creativity, collaboration, and effective communication. Its complex nature presents significant research and pedagogical challenges due to varying theoretical perspectives and inconsistent definitions of its components. For effective pedagogical intervention in language classes, we must first identify which elements of critical thinking can be developed and then determine appropriate teaching techniques and evaluation strategies. This paper examines selected conceptions of critical thinking that are particularly relevant to foreign language teaching and learning, with special attention to John Dewey's foundational ideas. Two essential questions guide this exploration: "How should critical thinking be taught?" and "How should its development be assessed?" The "learning progressions" framework will be used to address these questions. The analysis incorporates examinations of existing language teaching materials and presents an original proposal for tasks specifically designed for French language instruction. By clarifying the relationship between critical thinking and language education, this work aims to provide practical guidance for language teachers seeking to foster this crucial competency in their classrooms.

Keywords: critical thinking, foreign language teaching and learning, learning progressions, pedagogical challenges



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

Słowa kluczowe: krytyczne myślenie, nauczanie i uczenie się języków obcych, linie rozwoju, edukacyjne wyzwania

1. Wprowadzenie

Chociaż myślenie krytyczne zostało zaliczone w poczet kompetencji XXI wieku (m.in. Marzano, Heflebower, 2012; Lamb i in., 2017) nie znaczy to, że dopiero obecnie funkcjonuje jako pełnoprawny koncept naukowy i badawczy¹. Jego starożytny rodowód filozoficzny, następnie logiczny, a wreszcie psychologiczny i pedagogiczny został szczegółowo opisany już niejednokrotnie (Wasilewska-Kamińska, 2016). Tradycja rozważań jest długa, one same mają charakter interdyscyplinarny, a wnioski z nich płynące są zasadniczo spójne: myślenie krytyczne jest pojęciem złożonym, o odmiennie rozłożonych akcentach w zakresie jego poszczególnych komponentów, których lista nie osiągnęła – i nie osiągnie – jednolitego brzmienia, ponieważ każda jest efektem przyjęcia przez jej autorów odmiennych perspektyw teoretycznych i badawczych. Przypomina to znane wszystkim glottodydaktykom meandry takich pojęć jak *kultura* czy *kompetencja interkulturowa*, których konceptualizacja, a następnie operacjonalizacja stawia podobne wyzwania. Nie oznacza to bynajmniej rezygnacji z podejmowania kolejnych prób ustosunkowania się do nich, jak to ma miejsce w przypadku kontekstu glottodydaktycznego, do czego niniejszy artykuł nawiązuje. Wynika to przede wszystkim z głębokiego przekonania o niezmiennej od wieków konieczności nauczania myślenia krytycznego jako kompetencji złożonej, której rozwijanie, a także ocenianie, jest głównym celem kształcenia. Jak twierdzi McPeck (1981, za: Wasilewska-Kamińska, 2016: 40): „Bycie zwolennikiem [nauczania] myślenia krytycznego jest niemalże jak bycie zwolennikiem wolności, sprawiedliwości czy nieskażonego środowiska (...)”. Jeśli zatem ma się ono stać przedmiotem działań dydaktycznych, należy najpierw zdecydować, jakie elementy składowe mogą stać się celem kształcenia na zajęciach językowych, a następnie określić techniki i formy pracy oraz oceniania.

Z tej perspektywy w tekście zostaną najpierw omówione wybrane koncepcje myślenia krytycznego, które wydają się inspirujące dla nauczania i uczenia się języków obcych, a zwłaszcza przypomnienie też amerykańskiego filozofa edukacji i pedagoga, Johna Deweya, jako „ojca” omawianego pojęcia. Następnie, sięgając do koncepcji *linii rozwoju* (ang. *learning progression*), poszukamy odpowiedzi na ważne pytania: *Jak uczyć myślenia krytycznego?* oraz: *Jak oceniać jego rozwój?* Prowadzona refleksja zostanie uzupełniona

¹ Myślenie krytyczne uznano za cel kształcenia w amerykańskich naukach społecznych w 1916 r. (Wasilewska-Kamińska, 2016: 55).

o analizy przykładowych materiałów stosowanych na lekcjach językowych oraz o autorską propozycję zadań dla języka francuskiego.

2. Myślenie krytyczne w edukacji – inspiracje i wybory

Niekwestionowanymi liderami oraz nieustrudzonymi badaczami interesującego nas pojęcia są amerykańscy i kanadyjscy filozofowie edukacji, psychologzy i pedagodzy. Od początku XX wieku publikowane są analizy teoretyczne oraz wyniki badań, a na rok 1980 i kolejną dekadę przypada apogeum zainteresowania tematyką myślenia krytycznego². Mnożą się inicjatywy naukowe, powstają centra i fundacje zajmujące się jego rozwijaniem, co prowadzi do zbudowania prężnie wówczas działającego środowiska skupionego na kolejnych inicjatywach naukowych i badawczych. Znakomita większość z nich powołuje się w sposób bardziej lub mniej bezpośredni na koncepcje Johna Deweya nadając im status pierwotnego źródła inspiracji i dalszych dociekań. Warto więc przypomnieć założenia myślenia refleksyjnego, które stanowi podwaliny krytycznego, i uczynić z nich myśl przewodnią niniejszego wywodu.

2.1. John Dewey – analiza myślenia refleksyjnego

Amerykański filozof w dziele *Jak myślimy?* ([1933]/1988, tłum. pol.) wyklada swoje rozumienie procesu myślenia, które określa jako refleksyjne oraz analizuje warunki jego rozwoju w kontekście szkolnym, wskazując w sposób szczególny na działania nauczyciela w tym zakresie. Wychodzi z założenia, że myślenie „jest jedyną drogą, która pozwala nam uniknąć impulsywności lub rutyny w działaniu”, co nie znaczy, że jest gwarancją nieomyślności, przeciwnie, powoduje wiele „sposobności i możliwości omyłek oraz błędów” (Dewey, [1933]/1988.: 39). To bardzo ważne stwierdzenie, które pokazuje, że błędzenie jest nieodłącznym elementem myślenia, może być emocjonalnym wyzwaniem dla osób, które mają trudność w akceptowaniu błędów zarówno swoich, jak i cudzych. Kolejnym wyzwaniem jest wysiłek, jaki należy włożyć w sam proces myślenia refleksyjnego, a zwłaszcza w wyrobienie postawy dociekliwości i umiejętności odraczania wnioskowania, ponieważ wymaga to – jak mówi Dewey – „przewyciężenia bezwładu umysłu” (Dewey, [1933]/1988: 37), skłaniającego ludzi raczej do szybkiego i powierzchowne-

² W 1980 roku miała miejsce pierwsza konferencja całkowicie poświęcona myśleniu krytycznemu: *The First International Conference on Critical Thinking and Moral Critique*, Sonoma State University, California, zorganizowana przez Richarda Paula, zwolennika reformy edukacyjnej nadającej centralne miejsce myśleniu krytycznemu (Wasilewska-Kamińska, 2016: 43).

go wyrokowania nawet w przypadku złożonych problemów i sytuacji. Warto podkreślić, że to właśnie ten element znajduje się w centrum Deweyowskiej definicji myślenia refleksyjnego: „[Myślenie refleksyjne] jest czynnym, wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy — w świetle podstaw, na których się wspiera, oraz wniosków, do których doprowadza” (Dewey, [1933]/1988: 9)³. Wspomniany wcześniej „bezwład umysłu” został później określony jako „egocentryzm myślenia” (Paul, Elder, 2006), odnoszący się do słabości ludzkiego myślenia takich jak: wybiórcza pamięć, pomijanie faktów, które zaprzeczają naszym przekonaniom, upraszczanie złożonych zjawisk, wymagających modyfikowania własnych przekonań, głębokie przekonanie o słuszności własnych poglądów⁴. Badania Kuhn (2001) zwracają też uwagę na to, że ludzie wolą narrację od skrupulatnej analizy dowodów niezależnie od wieku badanych (ang. *explanation vs evidence*), a przecież, jak zauważa badaczka, narracyjne wyjaśnienia często prowadzą do przecenienia danej kwestii, blokują powstawanie alternatywnych pomysłów, oraz, co najważniejsze, mogą być po prostu fałszywe (Kuhn, 2001: 1)⁵.

Jak wynika z tego krótkiego przeglądu barier stojących na drodze do refleksyjnego, krytycznego myślenia, wysiłek wymagany do ich pokonania jest poważną trudnością, a stawienie jej czoła wymaga zaangażowania, świadomości oraz właściwych postaw i narzędzi myślowych. Do tych ostatnich Dewey zalicza „utrzymywanie stanu wątpienia, unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań” (Dewey, [1933]/1988: 38). Łatwo zdać sobie sprawę, że tak określone myślenie nie skupia się na tym, co będzie w sposób spektakularny zauważalne, jak to określa Dewey: „jaskrawe, nagłe, głośnie”. Tym cechom filozof przeciwstawia poszukiwanie tego, co jest „przyćmione, słabe, ciągle” (Dewey, [1933]/1988: 192) jako ważnych źródeł myślenia naukowego. Z perspektywy glottodydaktycznej warto jeszcze przypomnieć o bardzo ważnej roli

³ Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends.

⁴ Do tej listy przeszkód w myśleniu krytycznym można jeszcze zaliczyć wiele innych elementów, które cytuje Dąbrowski (2020: 272, za: Bassham i in., 2011: 10–11). Są to: brak istotnych informacji ogólnych, słabe umiejętności czytania, stronniczość, uprzedzenie, zabobon, egocentryzm (myślenie egocentryczne), socjocentryzm, presja rówieśników, konformizm, prowincjonalizm, ograniczony umysł, zamknięty umysł, nieufność wobec rozumu, myślenie relatywistyczne, stereotypy, przyjmowanie nieuzasadnionych założeń, mechanizm kozła ofiarnego, racjonalizacja, wypieranie, myślenie życzenie, myślenie krótkoterminowe, selektywna percepcja, selektywna pamięć, uleganie przytłaczającym emocjom, oszukiwanie samego siebie, zachowywanie twarzy, strach przed zmianą.

⁵ [Explanations] lead to overconfidence, they inhibit examination of alternatives, and, most seriously, they may be false.

języka w ćwiczeniu myślenia refleksyjnego, któremu Dewey poświęca wiele uwagi i rozważań w swoim dziele. Z niezwykłą przenikliwością wskazuje na ograniczenia, jakie szkoła narzuca dzieciom w tym zakresie i chociaż jego uwagi nie odnoszą się do nauczania języków obcych, to trudno nie zobaczyć przełożenia tych kwestii na lekcje językowe. Chodzi przede wszystkim o takie wypowiedzi, które nie sprzyjają myśleniu refleksyjnemu, a więc raczej wypowiedzi ograniczone do pojedynczych wyrazów lub krótkich, jednozdaniowych interwencji, gdy tymczasem „dłuższe rozważanie i wyjaśnianie rezerwuje dla siebie nauczyciel, który często przyjmuje jakiś początek odpowiedzi ze strony ucznia, a potem sam rozszerza to, co – jak mu się zdaje – dziecko powinno było mieć na myśli” (Dewey, [1933]/1988: 227).

Pomimo upływu ponad stu lat od omawianej tu publikacji wciąż brzmi to bardzo znajomo w kontekście wielu lekcji przedmiotowych, w tym również lekcji językowych, a uczniowie nadal zbyt często rozwijają piętnowany przez Deweya nawyk „mówienia sporadycznego i fragmentarycznego” (Dewey, [1933]/1988: 227). Tymczasem najistotniejsza dla odpowiedniego kształtowania myślenia jest ciągłość mowy, ponieważ sprzyja ona ciągłości myśli. Stąd również krytyczna postawa amerykańskiego pedagoga wobec częstego poprawiania błędów, które także „hamuje” myślenie, a ich unikanie staje się celem samym w sobie. Znamienne jest stwierdzenie, że postawienie sobie za cel udzielenie przez ucznia poprawnej odpowiedzi wymaga wprawdzie od nauczyciela znajomości przedmiotu, ale już nie wymaga znajomości dzieci, a na tym właśnie powinien się on przede wszystkim skupić (Dewey, [1933]/1988: 82).

Podsumowując najważniejsze cechy myślenia refleksyjnego, które późniejsi badacze utożsamiają z krytycznym, należy wymienić:

- utrzymywanie stanu zwątpienia,
- odraczanie wniosków,
- wytrwałość w szukaniu alternatywnych przesłanek i ich testowanie,
- naukowe dociekanie oparte na logicznym rozumowaniu,
- analizowanie i ocenianie dowodów, wniosków i konsekwencji,
- różnicowanie perspektyw, według których postrzegamy dany problem.

Dewey pozostawił niezwykle bogatą spuściznę do analiz i refleksji, ale najważniejsze, z naszej perspektywy, jest to, co powiedział o szkolnym nauczaniu: „[...] często zdaje się, jak gdyby myślenie traktowano po prostu jako incydent w procesie zdobywania wiadomości zamiast traktować zdobywanie wiadomości jako incydent w procesie rozwoju myślenia” (Dewey, [1933]/1988: 246).

2.2. Od Deweya do czasów współczesnych – krytyczne myślenie jako cel kształcenia

Dewey wnikliwie przeanalizował rolę myślenia refleksyjnego w obszarze edukacji, a jego postulaty z początku XX wieku nie straciły na aktualności, o czym świadczą prace związane z tzw. kompetencjami XXI wieku, które są dzisiaj szeroko dyskutowane w kręgach rozmaitych dyscyplin naukowych. Bezsprzecznie „złotym wiekiem” dla rozwoju koncepcji myślenia krytycznego okazały się lata 80. XX wieku. Obszerna analiza prac amerykańskich i kanadyjskich badaczy związanych z tym nurtem została zawarta w monografii Wasilewskiej-Kamińskiej (2016), do której warto sięgnąć po szczegółowe dane z tego obszaru. Interesujące jest zwłaszcza pokazanie, jak szybko od pojęcia filozoficznego myślenie krytyczne związane zostało z refleksją pedagogiczną oraz poszukiwaniem odpowiedzi nie tylko na pytania: *Czym jest myślenie krytyczne? Czy można go nauczyć?* Jeśli zaś tak, to: *Jakimi sposobami? Jak przeprowadzać ewaluację myślenia krytycznego u uczniów?* Autorytetami w poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania od lat 30. XX wieku są Robert Ennis, Richard Paul oraz Deanna Kuhn. Wypracowane przez nich modele łączy rozumienie myślenia krytycznego jako zestawu umiejętności i postaw, a różni – ich liczba oraz uszczegółowienie elementów składowych⁶.

Precyzyjne wyodrębnienie poszczególnych komponentów myślenia krytycznego jest niezbędne dla ustalenia celów dydaktycznych, które muszą odnosić się do konkretnych działań uczących się, a te ostatnie muszą być obserwowalne i mierzalne. Według Ennisa (1987) w myśleniu krytycznym zawartych jest 12 umiejętności i 14 postaw, które powinny stać się, przynajmniej wybiórczo⁷, celami kształcenia. Wśród nich znajdują się m.in.: koncentracja na problemie, analizowanie argumentów, formułowanie pytań wyjaśniających lub kontestujących, ocena wiarygodności źródeł, obserwowanie, dedukcja, indukcja, definiowanie pojęć i ocena definicji, rozpoznawanie założeń, interakcja z innymi osobami. Z postaw warto wymienić: jasne zajmowanie stanowiska, podtrzymywanie uwagi skupionej na głównym problemie, skłonność do podejmowania wysiłku w celu zdobywania rzetelnych informacji, analizowanie różnych perspektyw, zachowanie otwartości umysłu, poszukiwanie precyzji, branie pod uwagę uczuć innych osób. Do podobnych wniosków doszli także polscy badacze tych kwestii (Pabisek, 2022: 15), wyróżniając dwie zasadnicze umiejętności: pierwszą jest zarządzanie informacją, czyli wyszukiwanie, selekcja, hierarchizacja oraz weryfikacja informacji, a drugą – umiejętność wnioskowania, czyli zadawanie pytań krytycznych,

⁶ Przegląd literatury dotyczący tego zagadnienia w: Alsaleh (2020).

⁷ Niektórzy badacze myślenia krytycznego rekomendują zawężanie liczby celów kształcenia do kilku (Nickerson, Perkins, Smith (1985).

stosowanie metod wnioskowania, eksperymentowanie. Ponadto wyróżnione zostały dwie główne postawy: ciekawość poznawcza, czyli zaangażowanie poznawcze wraz ze skupieniem uwagi na zagadnieniu oraz nonkonformizm poznawczy, czyli nieprzywiązywanie się do pierwszej oceny, postawa wątpienia oraz myślenie dywergencyjne.

Szczególnie ważne z perspektywy glottodydaktycznej wydaje się zwrócenie uwagi na społeczny wymiar procesu, którego obecność jest postulowana przez wielu ekspertów w kształceniu myślenia krytycznego. Píše o nim m.in. Kuhn (2001), analizując wyniki badań empirycznych (McCoy i in., 1999; Flaton, 1999), które nie rozstrzygają wprawdzie w sposób jednoznaczny, czy interakcje z innymi osobami znacząco wpływają na jakość myślenia lub na końcowe wnioski, jednak niewątpliwie prowadzą do świadomości różnorodności w sposobach myślenia o danym problemie, a także do możliwości uwzględnienia ich w swoim myśleniu⁸. Zdaniem badaczki, rozwijanie argumentacji dialogowej jest znakomitym kontekstem do nauczania myślenia krytycznego. Ennis, zapytany, jaki jeden aspekt wybrałby z myślenia krytycznego do jego nauczania, wskazywał właśnie zdolność do poszukiwania alternatyw, które płyną m.in. z kontaktów z innymi osobami (Wasilewska-Kamińska, 2016: 124). Podobne wnioski dają analizy Daviesa (2015) oraz Daviesa i Barnetta (2015), z których wynika, że myślenie krytyczne nie ogranicza się do indywidualnych umiejętności w tym zakresie, ale dotyczy także wymiaru społeczno-kulturowego oraz krytycznej pedagogiki (ang. *critical pedagogy*) (Mohammadi i in., 2022).

3. Rozwijanie kompetencji myślenia krytycznego w edukacji

Rozwój myślenia krytycznego nie następuje samoistnie, bardzo szybko stało się więc ono celem kształcenia, co pociągnęło liczne dyskusje dotyczące treści programowych, kursów, podręczników, a przede wszystkim form kształcenia. Jednym z nurtujących wszystkich pytań było znamienne *Razem czy osobno?* Czy lepiej jest tworzyć oddzielne kursy bez osadzenia w dyscyplinie naukowej czy raczej włączać do zajęć przedmiotowych trening myślenia krytycznego? Łatwo można się domyślić, że jedna i druga opcja ma swoich zwolenników oraz popierające dane stanowisko badania. Ennis (1989) był zdecydowanym zwolennikiem inkluzji myślenia krytycznego do treści przedmiotowych. Uważał, że należy pokazywać uczącym się, jak myśleć krytycznie

⁸ As a result of the social experience, the individual is likely to become aware that alternative modes of thought exist. In addition, the individual may (or may not) choose to incorporate these new modes into his or her own performance (Kuhn, 2001: 3).

o danym zagadnieniu przedmiotowym, co oznacza jasne nazywanie i ćwiczenie zasad wynikających z myślenia krytycznego. Jego zdaniem, takie działania prowadzą do transferu nabytych umiejętności w inne obszary. Podobnie wypowiada się wspomniana wcześniej Kuhn (1999), uważając, że myślenie krytyczne powinno być celem każdego zajęcia kursowych. W późniejszych analizach np. Hatcher (2006) dowodzi, że uczenie myślenia krytycznego w treściach przedmiotowych jest o wiele skuteczniejsze niż podczas specyficznych kursów poświęconych w sposób abstrakcyjny myśleniu krytycznemu. Nie oznacza to jednak braku badań stanowiących o pozytywnym wpływie oddzielnych kursów poświęconych rozwijaniu myślenia krytycznego (Kuek, 2010; Alwehaibi, 2012). Pewne jest, że istnieje pilna potrzeba wprowadzenia tych zagadnień do edukacji, a także odpowiednie przygotowanie nauczycieli i kadry akademickiej, o czym przypominają już pierwsze badania prowadzone z tego zakresu. Paul kierował w 1995 roku pracami zespołu, który objął badaniem 38 publicznych i 28 prywatnych kalifornijskich uniwersytetów (Paul i in., 1997). Wprawdzie 89% (N=140) respondentów uważało kształcenie myślenia krytycznego za główny cel swoich zajęć, jednak już tylko 19% potrafiło dokładniej wyjaśnić, na jakich zasadach opiera się rozwijanie myślenia krytycznego, a zaledwie 9% rzeczywiście regularnie wprowadzało takie działania do swoich kursów. Ponadto 77% badanych słabo łączyło rozwijanie myślenia krytycznego z nauczaniem swojego przedmiotu.

Dla efektywnego myślenia o kształceniu kompetencji krytycznego myślenia krytycznego potrzebna jest praktyczna definicja samego pojęcia. Badacze jednak, co już wspomniano, nie uzgodnili wspólnej, interdyscyplinarnej definicji myślenia krytycznego. Taki wysiłek został podjęty przez grono ekspertów jeszcze w 1988 roku w tzw. *The Delphi Report*⁹, którego ambicją było zaproponowanie teoretycznych i praktycznych rozstrzygnięć związanych z metodyką myślenia krytycznego. Był to bezspornie ważny w tamtym czasie dokument, który głównie porządkował i syntetyzował liczne propozycje i refleksje związane z tym tematem. Wychodząc od klasycznej dzisiaj definicji myślenia krytycznego autorstwa Ennisa¹⁰ (Norris, Ennis, 1989: 3), przyjmuje się, że: „myślenie krytyczne to rozumne, refleksyjne myślenie skoncentrowane na podjęciu decyzji: w co wierzyć lub co zrobić”. Dąbrowski (2020: 271) proponuje swoją autorską wersję tej definicji, bardziej rozbudowaną, która uściśla kształcone umiejętności i postawy:

⁹ W Raporcie zastosowano ciekawą metodę badania jakościowego nazwaną *The Delphi Method*, polegającą na kilku rundach pogłębionych pytań zadawanych podczas interaktywnego panelu w gronie ekspertów (Facione, 1990).

¹⁰ Critical thinking is reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do.

[...] zdolność intelektualna do analizy i oceny myślenia (i wytworów myślenia) innych oraz własnego, z zachowaniem najwyższych standardów intelektualnych (tj. jasność, precyzja, poprawność logiczna, rzetelna argumentacja) oraz z zachowaniem czujności na uproszczenia i błędy (poznawcze, semiotyczne i logiczne), połączona z gotowością do kontrargumentowania i formułowania własnych przekonań.

Pozwala ona na wytyczenie ogólnych celów pracy z myśleniem krytycznym. Mając na uwadze długie listy umiejętności i postaw, jakie mogą stanowić uszczegółowienie omawianego pojęcia, warto dokonać zasadnych wyborów zależnie od własnej dyscypliny naukowej. Dla celów glottodydaktycznych praktyczne jest, wspomniane wcześniej w polskim opracowaniu (Pabisek, 2022), wyróżnienie umiejętności zarządzania informacją i wnioskowania oraz postawy ciekawości poznawczej, nonkonformizmu poznawczego i skupienia uwagi na zagadnieniu. Ważnym aspektem tej pracy jest eksplicytnie odwoływanie się do poszczególnych narzędzi logicznego rozumowania właściwych dla myślenia krytycznego, nazywanie ich oraz ilustrowanie przykładami. Taki triadyczny układ pracy nauczyciela wskazywał Costa (1985, za: Boisvert, 2000: 605), mówiąc o nauczaniu myślenia (ang. *teaching FOR thinking*), nauczaniu, czym jest myślenie (ang. *teaching OF thinking*) oraz o nauczaniu o naturze myślenia (ang. *teaching ABOUT thinking*).

Wskazane powyżej elementy sprzyjające rozwijaniu myślenia krytycznego znakomicie wpisują się we współczesne trendy glottodydaktyczne. Praca na materiałach autentycznych, wyrażanie i uzasadnianie swojego stanowiska, mediacja tekstu i mediacja kulturowa, argumentowanie czy ocena wiarygodności informacji stanowią bezsprzecznie podstawę dzisiejszego rozumienia komunikacji językowej jako głównego celu zajęć językowych. Jak zauważa Dąbrowski (2020: 273) „pierwotnym i najważniejszym kontekstem dla myślenia krytycznego jest właśnie kontekst wspólnotowy, komunikacyjny i dialogiczny”. Myślenie krytyczne zawsze ujawnia się w formie językowej ustnej lub pisemnej, co daje szerokie możliwości pracy na zajęciach językowych. Pozostaje jednak niemniej ważny aspekt tych działań: wybór umiejętności i postaw, które w sposób systematyczny będą rozwijane na kursie poprzez refleksję metapoznawczą, która ich dotyczy. Innymi słowy, najtrudniejsze jest właśnie wdrożenie wspomnianej uprzednio triady, tak, aby uczący się dokonywali wglądu w swoje nawyki myślowe, dokonywali ich oceny i, jeśli jest taka potrzeba, zmieniali je na myślenie krytyczne. Równolegle do pracy nad rozwijaniem narzędzi poznawczych konieczne jest pochylenie się nad czynnikami afektywnymi, które odgrywają ważną rolę w kształceniu myślenia krytycznego. Wewnętrznie umocowana chęć rozwiązania problemu, wytrwałość, ciekawość poznawcza czy otwartość na różne perspektywy zderzają się

ze obawą przed ryzykiem, nowością, potrzebą bezpieczeństwa i potwierdzenia swoich przekonań.

4. Linie rozwoju jako propozycja dla ewaluacji kompetencji myślenia krytycznego

Podobnie jak w kwestiach definicyjnych czy związanych z naturą kształcenia myślenia krytycznego brakuje też konsensusu odnośnie do jego ewaluacji. Opracowywane do tego celu narzędzia sytuują się zarówno po stronie metodologii ilościowej, jak i jakościowej czy mieszanej. Już od lat 30. XX wieku powstawały liczne testy mierzące poziom myślenia krytycznego. W 1937 roku w eksperymencie przeprowadzonym przez Glasera został wykorzystany test *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* składający się z 80 zadań umocowanych w kontekście życia codziennego i wymagających wykorzystanie pięciu umiejętności: wnioskowania, rozpoznawania założeń, ewaluacji argumentów, rozumowania dedukcyjnego i logicznej interpretacji. Wspominany wielokrotnie wcześniej Ennis jest także współautorem testu *Ennis-Weir Critical Thinking Appraisal* z roku 1953 oraz *The Cornell Critical Thinking Test* (Ennis, Millman, Tomko, 1985). Nie zmienia to faktu, że zawsze podkreślał on konieczność wyjścia poza *stricte* psychometryczne narzędzia i umożliwianie oddawania głosu uczestnikom badania w celu uzyskania osobistych i pogłębionych wypowiedzi, co z kolei oznacza autorskie podejście do konstruowania narzędzi pomiaru. W polskim kontekście pojawił się kwestionariusz krytycznego myślenia, *Critical Thinking Questionnaire*, w wersji anglo- i polskojęzycznej autorstwa wrocławskich badaczy (Kobylarek, Ślósarz, Błaszczczyński, 2022), oparty o poziomy zaczerpnięte z taksonomii Blooma i zawierający 25 stwierdzeń poddanych ocenie w skali 1–5.

W narzędziach jakościowych ewaluacja ma postać wskaźników biegłości odnoszących się do wyróżnionych poziomów, a zwłaszcza do tzw. linii rozwoju (ang. *learning progressions*). W tym kierunku poszli eksperci z Australijskiej Rady ds. Badań Edukacyjnych (*Australian Council for Educational Research*), opracowując wskaźniki biegłości (Heard i in., 2020) uwzględniające trzy obszary myślenia krytycznego: budowanie wiedzy, ocenianie rozumowania, podejmowanie decyzji, które zawierają po trzy dodatkowe podkategorie. Każdy wskaźnik opisuje umiejętności właściwe dla poziomu nisko zaawansowanego, średnio oraz wysoko zaawansowanego, szczegółowo odnosząc się do wymaganych w danym zakresie działań poznawczych. Często stosowanym narzędziem pomiaru jest skala Facione i Facione *The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric – HCTSR A Tool for Developing and Evaluating*

Critical Thinking (2011), opisująca cztery poziomy biegłości w myśleniu krytycznym. Do tego typu opisów nawiązuje także koncepcja linii rozwoju, szeroko dyskutowana w anglosaskiej literaturze przedmiotu¹¹ (Corcoran i in., 2009; Duschl i in., 2011; Shepard, 2018). Mowa jest o „zestawie umiejętności cząstkowych, które uczniowie muszą opanować w drodze do realizacji bardziej odległego celu programowego” (Witkowski (red.), 2022). Konstruuje się je metodą tzw. analizy wstecznej, czyli zaczynając od długoterminowych celów nauczania i przechodząc stopniowo do bieżących. W ten sposób powstaje pewien ciąg kroków czy etapów, które są konieczne do przejścia na drodze rozwoju danej umiejętności. Białek i Swat-Pawlicka (2022: 29) wymieniają następujące cechy *linii rozwoju*. Linie:

- pokazują, w jaki sposób cele (ogólne, długoterminowe, dalekosiężne) zmieniają się w efekty (mieralne i obserwowalne);
- pomagają w tworzeniu rozwojowej informacji zwrotnej, sprzyjają pracy z uczniowską autoewaluacją i planowaniu dalszej pracy;
- zakładają obserwację/badanie/diagnozowanie poziomu kompetencji w prawdziwych, życiowych sytuacjach, a nie tylko za pomocą testów, które są oderwane od codziennych działań uczniów;
- prezentują umiejętność (lub szerzej: kompetencję) tak, jak rozwija się ona na kolejnych etapach, dzięki czemu nauczyciele mogą wykorzystywać to narzędzie jako punkty odniesienia dla planowania własnych działań z uczniami zgodnie z zasadą budowania rusztowania.

Linie rozwoju nie są w dosłownym znaczeniu narzędziem ewaluacji poziomu biegłości, która pozostaje nadal w gestii nauczyciela, autorki więc proponują dodatkowe narzędzia, takie jak arkusz obserwacji, analiza prac uczniów oraz samoocena uczniowska. Opracowane przez nie *linie rozwoju* w zakresie samodzielnego myślenia odnoszą się do umiejętności i postaw wyróżnionych we wspomnianej wcześniej publikacji pod redakcją Witkowskiego (2022). Przykładowo dla umiejętności zarządzania informacją wyróżnione zostały 4 kroki (Białek, Swat-Pawlicka, 2022: 51). Uczeń/uczennica:

- Krok 1 – wyszukuje informacje we wskazanym przez nauczyciela źródle (graficznym, tekstowym, multimedialnym);
- Krok 2 – wyszukuje informacje w samodzielnie znalezionym źródle;
- Krok 3 – wyszukuje informacje w dwóch-trzech samodzielnie znalezionych źródłach, stosując proste strategie wyszukiwania (np. tematycznie);

¹¹ W Polsce przebadano wdrożenie *linii rozwoju* jako narzędzia monitorowania wzrostu kompetencji złożonych w odniesieniu do kompetencji innowacyjnych w projekcie „Szkoła dla Innowatora” (Walczak, Wąsowska, 2022). *Raport z ewaluacji końcowej projektu pilotażowego Szkoła dla innowatora*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej).

- Krok 4 – samodzielnie wyszukuje informacje w wielu źródłach, stosując różnorodne strategie wyszukiwania.

Z kolei dla postawy nonkonformizmu poznawczego kroki te wyglądają następująco, uczeń/uczennica:

- Krok 1 – określa swoje stanowisko wobec różnych odpowiedzi na ten sam problem;
- Krok 2 – porównuje dwie odpowiedzi na ten sam temat, dwa sposoby widzenia danej sprawy lub problemu, zauważa podobieństwa i różnice;
- Krok 3 – dokonuje wyboru między odpowiedziami, kierując się różnymi kryteriami, na przykład kryterium prawdziwości;
- Krok 4 – wskazuje argumenty i kontrargumenty za różnymi odpowiedziami, postawami, perspektywami lub przeciw nim, pokazuje odmienne perspektywy oraz motywacje oceny postaw i odpowiedzi.

Linie rozwoju, choć wymagają dalszych badań i analiz (Shea, Duncan, 2013) wydają się inspirującym modelem dla oceniania kompetencji złożonych, do jakich zalicza się krytyczne myślenie.

5. Rozwijanie krytycznego myślenia na lekcjach języka obcego (przykład języka francuskiego)

Rozwijanie myślenia krytycznego jest coraz bardziej popularne również na gruncie glottodydaktyki. Nietrudno znaleźć pomysły i wskazówki dydaktyczne do tego typu działań. Jednym z nich jest pomysł gry interaktywnej francuskiej Académie de Versailles¹² *Alerte au zoo* (2023), opierający się na zasadach podobnych do formuły symulacji globalnej, podczas której uczniowie podejmują śledztwo w sprawie tajemniczego zaginięcia dwóch zwierząt z miejscowego ogrodu zoologicznego. Zadaniem czteroosobowych grup uczniów jest uważna lektura dokumentów, rozmowy z pracownikami i świadkami zdarzenia, sprawdzanie informacji oraz konfrontowanie ich z innymi śladami. Przedstawianie zebranych materiałów i wspólne dyskutowanie na ich temat oraz propozycje rozwiązania zagadki wspierają poszukiwanie alternatyw, odraczanie wniosków, podtrzymywanie wątpliwości i uzasadnianie stanowisk, a zatem wiele z elementów właściwych dla myślenia krytycznego. Ciekawą propozycję nauczyciele języka francuskiego znajdą też na stronie Académie de Strasbourg¹³, która proponuje zajęcia dotyczące różnych stanowisk wobec

¹² <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1909> [DW18.08.2024].

¹³ <https://svt.site.ac-strasbourg.fr/dossiers/pensee-critique/des-activites-ciblees/item/413-securite-vaccins-anti-covid> [DW 18.08.2024].

bezpieczeństwa stosowania szczepionek przeciwko COVID-19. Naukowe wyjaśnienie tych kwestii w zderzeniu z tzw. opinią publiczną pokazuje, jak myślenie krytyczne jest ważne w podejmowaniu decyzji istotnych na poziomie społecznym oraz indywidualnym, o czym mówią wszyscy badacze zajmujący się myśleniem krytycznym. Dobrym przykładem ćwiczenia argumentacji dialogowej jest gra *Expédition sagesse*¹⁴, w której od 3 do 6 uczestników w podziale na rozmówców i słuchaczy podejmuje temat dyskusji (np. *Czy reklama jest formą sztuki?*), starając się podczas rozmowy spełnić określone kryteria wiarygodności formułowanej opinii (przykład, definicja, źródło).

W pracy z uczniami ważne jest pokazanie, jakie pytania pogłębiające należy zadawać i jakie własne postawy wobec danej tematyki akcentować, aby ćwiczyć swoje myślenie krytyczne.

W pracy warto odwoływać się też do propozycji operacjonalizacji kompetencji krytycznego myślenia, opracowanej w projekcie „Szkoła dla Innowatora”¹⁵ przez Białek i Swat-Pawlicką (2022: 11) i opisanej jako samodzielne myślenie. Umiejętności i postawy, o których pisze Pabisek (2022), zyskały w tym opracowaniu wyższy stopień uszczegółowienia, który warto wykorzystać do pracy z uczniami. Wychodząc nawet od bardzo krótkiego materiału autentycznego, jak w przykładzie poniżej, można zaproponować uczącym się pogłębioną analizę tematu w oparciu o narzędzia właściwe dla myślenia krytycznego. Propozycja dotyczy uczących się na poziomie B1-B2 w grupie młodzieży lub osób dorosłych.

L'interdiction des smartphones dans les écoles améliore-t-elle le développement des enfants?

Selon nos recherches, seul un parent sur 10 pense que les téléphones devraient être utilisés en classe. De plus, l'ONU met en garde contre les risques d'avoir des smartphones dans les écoles.

Les experts Dr Tamasine Preece et Rebecca Avery partagent leurs idées sur le sujet.

Źródło: <https://www.internetmatters.org/fr/hub/question/would-banning-smartphones-in-school-have-positive-effect-on-childrens-learning-and-development/> [DW 21.08.2024].

W odniesieniu do powyższego materiału proponujemy następującą sekwencję pracy dydaktycznej:

¹⁴ <https://ephiscience.org/jeu> [DW 18.08.2024].

¹⁵ Projekt „Szkoła dla innowatora” współfinansowany był ze środków Unii Europejskiej, w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Program Operacyjny Inteligentny Rozwój 2014-2020, Priorytet 2: Wsparcie otoczenia i potencjału przedsiębiorstw do prowadzenia działalności B+R+I, Działanie 2.4: „Współpraca w ramach krajowego systemu innowacji” PO IR, Poddziałanie 2.4.1. inno_LAB-Centrum analiz i pilotaży nowych instrumentów.

Tabela1. Sekwencja pracy z tekstem w celu rozwijania kompetencji myślenia krytycznego

ELEMENT MYŚLENIA KRYTYCZNEGO	KRYTYCZNE PYTANIA	ODNIESIENIE DO TEKSTU	FORMA PRACY
CIEKAWOŚĆ POZNAWCZA: ZAANGAŻOWANIE I SKUPIENIE NA TEMACIE	Czy prezentowane stanowisko jest dla mnie przekonujące? Dlaczego? Czego chciałbym / chciałabym się jeszcze dowiedzieć? Czy ta kwestia mnie dotyczy?	Jakimi środkami językowymi wyrażone jest stanowisko? (np. <i>seul un parent sur 10 / met en garde contre les risques/</i>	Refleksja indywidualna, Praca w parach, wypowiedzi na forum
ZARZĄDZANIE INFORMACJĄ - IDENTYFIKOWANIE ŹRÓDEŁ INFORMACJI + NONKONFORMIZM POZNAWCZY (NIEPRZYWIĄZYWANIE SIĘ DO PIERWSZEJ OCENY)	Na jakie źródła powołuje się autor/ka? Czy są one wiarygodne? Dlaczego? Czy mam wątpliwości co do prezentowanego w tekście stanowiska? Dlaczego? Czy ciekawi mnie inne zdanie?	„nos recherches” (Jakie? Kto jest autorem badań? Jak były prowadzone? Kiedy? Na jakiej próbie?) „L’ONU met en garde” – W jakiej publikacji? Gdzie są odniesienia bibliograficzne? „Les experts (dr Tamasine Preece) ...” – Czy są związani z instytucją akademicką? Jaka?	Praca w parach/grupach Dyskusja na forum Formułowanie argumentów
ZARZĄDZANIE INFORMACJĄ – ZBIERANIE I SELEKCJONOWANIE INFORMACJI, WERYFIKACJA INFORMACJI + MYŚLENIE DYWERYGENCYJNE (ŚWIADOMOŚĆ ISTNIENIA WIELU PUNKTÓW WIDZENIA)	Jakie inne źródła można znaleźć opowiadające się za skrajnymi stanowiskami w tej kwestii? Jakie argumenty można w nich znaleźć „za” i „przeciw”? Jak są umocowane przytoczone argumenty wobec współczesnej nauki?	-----	Część uczących się szuka innych źródeł „przeciw” obecności smartfonów w edukacji, a druga część – „za” ich obecnością. Uważność na jakość źródeł i ich adekwatność,
WNIOSKOWANIE – POSTAWA OTWARTOŚCI, WYKORZYSTYWANIE WIELU PUNKTÓW WIDZENIA	Jakie wnioski można sformułować uwzględniając poznane źródła? Jak wobec nich sytuują się wnioski z analizowanego tekstu?	Odniesienie do tytułu, które sformułowane jest jako pytanie, ale odpowiedź jest zredagowana według „klucza” pogładowego autorów.	Pisemna wypowiedź argumentacyjna uczących się w odniesieniu do tytułowego pytania tekstu.

Źródło: opracowanie własne.

Uważna lektura informacji zawartych w tekście oraz ich „przefiltrowanie” przez siatkę pytań pogłębiających podejście krytyczne ma prowadzić do uświadomienia uczniom i uczennicom, na czym polega zarządzanie informacją i dlaczego ważne jest zadawanie pytań o źródła i ich wiarygodność; ma też zwrócić ich uwagę na konieczność weryfikacji, szukania nowych możliwości interpretacyjnych. Przykładowo uczący się mogliby zastanowić się, czy są badania, które pokazują korzystny wpływ obecności smartfonów na lekcjach i przedyskutować, jakie wnioski z nich płyną. Kwestionowanie pierwszego wrażenia jest bardzo ważne w omawianym procesie, zachęca ono do pamiętania w tym kontekście o zasadzie „nie wszystko złoto, co się świeci”, pozwalającej na kształtowanie nonkonformizmu poznawczego i postawy wątplenia (Białek, Swat-Pawlicka, 2022: 11). To niezadowolenie z pierwszej opcji i szukanie nowych możliwości otwiera także na punkty widzenia innych osób, dlatego ważna jest praca w parach czy w grupach. Zakończenie sekwencji dłuższą wypowiedzią pisemną jest ważnym zadaniem, o które ubiegał się Dewey [1933[1988)], podkreślając, że uczenie krytycznego myślenia polega na umiejętności skonstruowania pewnego ciągu myśli, które pozwalają na przedstawienie zagadnienia z różnych perspektyw oraz argumentowanie za wyborem tej, która jest dla danej osoby najlepiej umocowana w argumentach o wysokiej jakości merytorycznej i źródłowej.

Powyższa analiza jest tylko jedną z wielu możliwych propozycji pracy nad rozwijaniem myślenia krytycznego na lekcji języka obcego. Zgodnie ze wskazówkami badaczy, istotne jest precyzyjne nazwanie poszczególnych etapów tych działań, modelowanie zadawania pytań krytycznych i krzyżowanie punktów widzenia na podstawie informacji uzyskanych z wiarygodnych źródeł. Podsumowaniem może tu być samoocena uczniów dotycząca ich myślenia krytycznego skonstruowana na podstawie omawianych wcześniej *linii rozwoju*.

6. Podsumowanie

Omawiane w niniejszym artykule kształcenie myślenia krytycznego ma już długą tradycję teoretyczną i praktyczną, ale nadal stanowi poważne wyzwanie dydaktyczne zarówno na zajęciach akademickich, jak i na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Elementy myślenia krytycznego powinny być obecne w nauczaniu szkolnym od najmłodszych lat i dotyczyć wszystkich dyscyplin, gdyż tylko w ten sposób stanie się ono faktycznie najważniejszym celem kształcenia, a kompetencja myślenia krytycznego uzyska status kompetencji XXI wieku. Nie zmniejsza to licznych przeszkód, które pojawiają się w tym kontekście, jak choćby wspomniany już brak konsensusu co do samej war-

stwy definicyjnej omawianego pojęcia, trudności z jego praktyczną operacjonalizacją wynikającą z dużej liczby elementów składowych, a co za tym idzie, wyzwaniem metodologicznym i dydaktycznym związanym z ocenianiem tak złożonej kompetencji. Do tego należałoby jeszcze przypomnieć omówione wcześniej wyniki badania Paula (Paul i in., 1997) mówiące o braku gotowości kadry akademickiej do realizacji tak opisanych celów kształcenia i zastanowić się – również na drodze empirycznej – na ile są one nadal aktualne nie tylko w uniwersytetach amerykańskich oraz, w razie potrzeby, podjąć wysiłek zmiany takiego stanu rzeczy. Celem naszej refleksji jest zwrócenie uwagi na problematykę rozwijania kompetencji myślenia krytycznego w kontekście glottodydaktycznym, ponieważ lekcje języków obcych mają ogromny potencjał w tym zakresie, są też znakomitą okazją do refleksji i działań dydaktycznych w tym tak ważnym dzisiaj obszarze rozwoju młodszych i starszych uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- Alsaleh N.J. (2020), *Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review*. „The Turkish Online Journal of Educational Technology”, nr 19/1, s. 21–39.
- Alwehaibi H. (2012), *Novel program to promote critical thinking among higher education students: Empirical Study from Saudi Arabia*. „Asian Social Science”, nr 8(11), s. 193–204.
- Bassham G., Irwin W., Nardone H., Wallace J.M. (red.) (2011), *Critical thinking. A student's introduction*. New York: Mc Graw-Hill.
- Białek K., Swat-Pawlicka M., (2022), *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów. Szkoła dla Innowatora*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Boisvert J. (2000), *Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe classe en psychologie*. „Revue des sciences de l'éducation”, nr 26(3), s. 601–624. doi.org/10.7202/000292ar [DW 24.08.2024].
- Corcoran T.B., Mosher F.A., Rogat A.D. (2009), *Learning Progressions in Science: An Evidence-Based Approach to Reform*. CPRE Research Report. doi.org/10.12698/CPRE.2009.RR63 [DW 8.09.2024].
- Costa A.L. (1985), *Teaching for, of, and about thinking*, (w:) Costa A.L. (red.), *Developing minds. A resource book for teaching thinking*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development, s. 20–23.
- Dąbrowski A. (2020), *Myślenie krytyczne: kilka uwag historycznych i teoretycznych*. „Argument”, nr 10 (2/2020) s. 263–287. doi.org/10.24917/20841043.10.2.1 [DW13.08.2024].
- Davies M. (2015), *A model of critical thinking in higher education*, (w:) Paulsen M.B. (red.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer International Publishing, nr 30, s. 41–92.

- Davies M., Barnett R. (2015), *Introduction*, (w:) Davies M., Barnett R. (red.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Palgrave Macmillan, s. 1–26.
- Dewey J. ([1933]/1988), *Jak myślimy?* (przeł. Z. Bastgenówna). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Duschl R., Maeng S., Sezen A. (2011), *Learning progressions and teaching sequences: a review and analysis*. „Studies in Science Education”, nr 47(2), s. 123–182. doi.org/10.1080/03057267.2011.604476 [DW 23.08.2024].
- Ennis R.H., Millman J., Tomko T.N. (1985), *Cornell critical thinking tests level X and level Z– Manual*. Pacific Grove (CA): Midwest Publications.
- Ennis R.H. (1987), *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*, (w:) Baron J.B., Sternberg R.J. (red.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman and Company, s. 9–96.
- Ennis R.H. (1989), *Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research*. „Educational Researcher”, nr 18(3), s. 4–10.
- Facione P. (1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, (w:) Research Findings and Recommendations, American Philosophical Association, Newark, Del.
- Facione P., Facione N. (2011), *The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric A Tool for Developing and Evaluating Critical Thinking*. Insight Assessment Measuring Critical Thinking Worldwide.
- Flaton R. (1999), *Effects of deliberation on juror reasoning*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.
- Glaser E. M. (1937). *An experiment in the development of critical thinking*. „Contributions to Education”, nr 843. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Hatcher D. (2006), *Stand-alone versus integrated critical thinking courses*. „The Journal of General Education”, nr 55(3), s. 247–272.
- Heard J., Scoular C., Duckworth D., Ramalingam D., Teo I. (2020), *Critical thinking: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/41 [DW. 18.08.2024].
- Kuek M. (2010), *Developing critical thinking skills through integrative teaching of reading and writing in the L2 writing classroom* (PhD thesis). Newcastle University.
- Kuhn D. (2001), *How do People Know?* „American Psychological Society”, nr 12(1), s. 1–8.
- Kuhn D. (1999), *A developmental model of critical thinking*. „Educational Researcher”, nr 28(2), s. 16–46.
- Kobylarek A., Błaszczczyński K., Madej M., Ślósarz L. (2022), *Critical Thinking Questionnaire (CTHQ) -construction and application of critical thinking test tool*. „Andragogy Adult Education and Social Marketing”, nr 2(2). doi.org/10.15503/andr2022.1 [DW 10.08.2024].
- Lamb S., Marie Q., Doecke E. (2017), *Key Skills for the 21st Century: An evidence-based review. Project Report*. NSW Department of Education.

- Marzano R.J., Heflebower T. (2012), *Teaching & Assessing 21st Century Skills. The Classroom Strategies Series*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- McCoy M., Nunez N., Dammeyer M. (1999), *The effect of jury deliberations on jurors' reasoning skills*. „Law and Human Behavior”, nr 23, s. 557–575.
- McPeck J.E. (1981), *Critical thinking in education*. New York (NY): St. Martin's Press.
- Mohammadi M., Abbasian G.R., Siyyari M. (2022), *Adaptation and validation of a critical thinking scale to measure the 3D critical thinking ability of EFL readers*. „Language Testing in Asia” nr 12(1). doi.org/10.1186/s40468-022-00173-6 [DW 15.08.2024].
- Nickerson R.S., Perkins D.N., Smith E.E. (1985), *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Norris, S.P., Ennis, R.H. (1989), *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove (CA): Midwest Publications Critical Thinking Press.
- Pabisek M. (2022), *Jak rozwijać kompetencję samodzielności myślenia w szkole?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Paul R.W., Elder L., Bartell, T. (1997), *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Sacramento: California Commission on Teacher Credentialing,
- Paul R., Elder L. (2006), *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Prentice Hall.
- Shea N., Duncan R. (2013), *From Theory to Data: The Process of Refining Learning Progressions*. „Journal of the Learning Sciences”, nr. 22, s. 7–32. Doi.org/10.1080/10508406.2012.691924 [DW 18.08.2024].
- Shepard L.A. (2018), *Learning progressions as tools for assessment and learning*. „Applied Measurement in Education”, nr 31:2, s. 165–174. doi.org/10.1080/08957347.2017.1408628 [DW 15.08.2024].
- Białek K., Swat-Pawlicka M., (2022), *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów. Szkoła dla Innowatora*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Walczak B., Wąsowska M. (2022), *Raport z ewaluacji końcowej projektu pilotażowego Szkoła dla Innowatora*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Wasilewska-Kamińska E. (2016), *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*. Warszawa: WUW.
- Witkowski J. (red.) (2022), *Dydaktyka rozwoju kompetencji przyszłości*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Received: 27.11.2024

Revised: 22.03.2025

Matczak Piotr¹

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0009-0007-7141-7814>

piomat3@st.amu.edu.pl

Błaściak Hanna

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0009-0004-4127-4734>

hanbla1@st.amu.edu.pl

Stelmaszczyk Hanna

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0009-0004-1740-2847>

hanste1@st.amu.edu.pl

Mentoring and process writing in developing high school L2 learners' autonomy

Student autonomy refers to learners' ability to control their learning processes, make independent decisions, and regulate their learning activities. Recognized as a crucial aspect of language learning, autonomy empowers learners to engage actively with language tasks and fosters lifelong learning skills. In recent research on L2 teaching, developing learner autonomy has emerged as a key goal, aligning with

¹ The authors confirm their contribution to the paper as follows: conception and research design: Piotr Matczak 40%, Hanna Błaściak 30%, Hanna Stelmaszczyk 30%; preparation of methodological tools: Piotr Matczak 30%, Hanna Błaściak 30%, Hanna Stelmaszczyk 40%; data analysis and interpretation: Piotr Matczak 30%, Hanna Błaściak 40%, Hanna Stelmaszczyk 30%. Piotr Matczak was the principal investigator and coordinator of the project. All authors reviewed and approved the final version of the manuscript.



contemporary educational paradigms that emphasize learner-centered approaches. This study explores the role of process writing and mentoring in cultivating autonomy among high school L2 learners. The research project implemented a mentoring initiative wherein six graduate students guided thirteen high school students in crafting academic essays stimulated by literary texts. Its primary objective was to enhance students' academic skills, with emphasis on fostering learner autonomy. The qualitative data sources included post-writing reflective assignments, diaries used to document the process and participants' reflections, both written by high school students, and a focus-group interview held with them. The findings indicate positive shifts in learner autonomy development, including better time management, enhanced self-reflection, and more skillful resource evaluation, combined with heightened awareness of academic writing practices among the participants.

Keywords: learner autonomy, key competencies, process writing, mentoring, high school education

Słowa kluczowe: autonomia ucznia, kompetencje kluczowe, pisanie jako proces, mentoring, edukacja w szkole średniej

1. Introduction

Learner autonomy, understood as the ability to take charge of one's own learning (Holec 1979), has become a central focus in modern education in both European (Council of Europe 2018: 153) and Polish contexts (Ministry of National Education 2017: 49). Autonomy emphasizes active student engagement, critical thinking, and self-regulation, making it a pillar of effective educational practices (Hoven 1999; Benson 2007). Its significance extends across various disciplines, but its role in language education, in particular, offers diverse ways for exploration and innovation.

Writing has long been a crucial skill in language education and as such, it has been developed through various approaches. However, despite its importance, writing as a process – specifically in fostering learner autonomy – remains an underexplored area (Little, Dam, Legenhausen 2017). Process writing, which emphasizes writing as a dynamic and student-driven activity, holds great promise for activating student engagement and critical reflection (Yeung 2019). Yet, this shift also necessitates a redefinition of the teacher's role, moving from a traditional instructor to a facilitator, guide, and mentor. This evolving dynamic is essential to understand how autonomy in writing can be effectively cultivated.

This article addresses this research gap by integrating three key concepts: learner autonomy, process writing, and mentoring. The study presents a project involving university students and high school learners in a mentoring program designed to enhance learner autonomy through guided writing activities. This research aims to investigate the development of learner autonomy in high school students in the context of process writing and mentoring, based on the following research questions:

1. How did mentoring influence the development of learner autonomy in the context of process writing?
2. What were the key characteristics of an autonomous learner that were fostered in a mentoring project?
3. What challenges appeared in the process of developing autonomy in guided process writing and what were students' attitudes toward them?

The first part of the article offers a literature review on the relationships between learner autonomy, process writing, and mentoring. It is followed by the description of the study and the analysis of the results. Finally, the results are interpreted in the discussion section.

2. Literature review: learner autonomy, process writing, and mentoring

Learner autonomy, a concept coined by Henri Holec in the 1970s, was originally defined in his seminal work *Autonomy and foreign language learning* as "the ability to take charge of one's own learning" (1981: 3). This concise definition remains central to the concept, although its interpretation has evolved over time. Holec viewed autonomy as an inherent attribute of the learner, whereas Dickinson (1987) later emphasized the importance of external conditions enabling autonomy. Little (1991) reframed autonomy as interdependence rather than complete independence, and Nunan (2003) introduced the idea of autonomy occurring in varying degrees of intensity. Definitions were further nuanced by researchers such as Ushioda (2003), who underscored the role of the social environment in fostering autonomy.

The expansive yet unspecific definition of autonomy and the autonomous learner is chief among the reasons why studying it is a challenge for researchers in the field of didactics. Introductions to recent publications on the subject point to problems in collecting quantitative data (Yeung, 2019), stemming from the fact that surveys examining the growth of learner autonomy are sometimes biased and cause students to mark the answers researchers expect. Student autonomy is a trait or situation that

is somehow elusive, unmeasurable, or at least impossible to define precisely. For this reason, research on learner autonomy has been dominated by qualitative studies, focusing on collecting, cataloging, and describing students' comments to demonstrate changing perceptions and the formation of autonomous attitudes. Perhaps also for the same reason, it seems difficult to introduce autonomy formation into language education at the foreign language learning level, despite ever-growing academic interest (Jimenez Raya and Vieira, 2021: 1).

In the Polish context, learner autonomy has been researched extensively by leading applied linguists, who have attempted to transplant ideas conceived in Western academic centers to the local schooling system (Michońska-Stadnik, 1996; Wilczyńska, 1997; Drożdżiał-Szelest, 1997). Pawlak (2008) highlights the publication of the European Language Portfolio in the first decade of the 21st century as a crucial event that facilitated work on learner autonomy in Poland. The implementation of the concept in Polish schools is perceived, however, as a difficult task due to a variety of challenges: the limited level of teacher control, an increased number of individual consultations, and school programs focused on covering the necessary material (Pawlak 2011: 307). Polish research on learner autonomy acknowledges the significance of the concept and delineates the idiosyncrasies of the local environment that affect its – perhaps limited – efficacy in Polish schools.

Building on contemporary understandings of autonomy, our project adopts a dual focus on process writing and mentoring, aligning with recent research advocating these approaches (Little, Dam, Legenhausen 2017; Yeung 2019). We believe that writing, often overshadowed by speaking in foreign language education, is a powerful yet underappreciated tool for developing learner autonomy. According to Little, Dam, and Legenhausen (2017), writing skills foster autonomy by requiring students to organize information, articulate arguments, and engage in reflective thinking. The process writing approach has been recognized as aiding student independence and autonomy (Zamel, 1982; Graves, 1983). It encompasses stages such as prewriting, drafting, revising, and editing, and thus provides a framework conducive to autonomy (Hyland, 2000). Marine Yeung (2019) supports this perspective, emphasizing that process writing allows students to develop individual voices, critically evaluate peer work, and independently refine their texts. Peer and teacher feedback, self-evaluation, and opportunities for revision encourage students to become self-directed learners and writers. This approach aligns with Matsuda's (2003) argument that process pedagogy helps students discover their voices and develop autonomy through active engagement in planning, revising, and reflecting on their writing.

Similarly to process writing, mentoring has emerged as a supportive didactic procedure for fostering learner autonomy. Mentoring involves a collaborative and holistic relationship between mentor and mentee, characterized by personalized guidance, goal-setting, and developmental feedback (Kram, 1985, as quoted in Holmes, 2023: 71). Unlike coaching, which often focuses on short-term skill-building, mentoring promotes long-term development through constructive dialogue and individualized support. Unlike teaching, it does not involve structured instruction for imparting knowledge, but rather emphasizes individualized feedback and personal development (Abetang et al., 2020). Mentoring draws on theories such as social cognitive theory (Bandura, 1977), self-determination theory (Ryan and Deci, 2000), and constructivist learning theory (Vygotsky, 1978), all of which emphasize the interplay between self-regulation, motivation, and social interaction. In this context, mentoring enables students to set realistic yet challenging goals, reflect on their learning, and receive feedback tailored to their unique needs (Holmes, 2023: 71). These interactions contribute to the cultivation of autonomy by encouraging self-efficacy, critical thinking, and self-regulation (Eby et al., 2008). Besides fostering autonomy, mentoring offers additional benefits, such as promoting student well-being and enhancing social integration into academic programs (Kutsyruba and Godden, 2019; Wallace and Haines, 2004). These outcomes are particularly valuable for those such as first-generation college students, who may face challenges in academic environments.

Given the theoretical and empirical support for both process writing and mentoring, our project sought to utilize and empirically explore their combined potential. Our aim was to research the influence of process writing through mentoring on high school students' autonomy, focusing on their self-perceptions of academic competence and awareness of academic standards.

3. Methodology

3.1. Participants and setting

The student sample involved thirteen participants, students from grades 1-3 in a prestigious high school in Poznań. Among the participants were students from classes with extended curricula in humanities, or biology and chemistry². The students' level of English ranged from B1+ to C1. It is essential to

² The students were not chosen according to their extended curricula. It was a rather organic process, as only students from extended humanities and biology-chemistry classes attended the organizational meeting.

note that none of the students had had any experience in writing an academic essay before. Additionally, some of them also had no prior practice in reading longer texts in a foreign language and read a novel in English for the first time during their participation in the study.

Participation in the study was voluntary, and the participants were recruited through an announcement about the project that was shared at the school. The project was targeted primarily at students interested in Anglophone literature. When asked about their motivation in the pre-writing questionnaire, all thirteen students mentioned improving their English as a leading cause of deciding to participate in the project. Six of them named Anglophone literature specifically as an important element of their motivation, further elaborating that it is a topic they perceive as interesting, or they see reading as a means of improving vocabulary and command of the foreign language. For instance, one of the students wrote: "I want to improve my English skills, learn new things and break my language barrier a little bit. Also I've wanted to start reading books in English for a long time so now I got some motivation." Another participant stated that their main goal was "to learn how to analyze literary works insightfully." Four students mentioned wanting to learn new skills – that is, writing an academic essay. Additionally, one student mentioned negative language learning experiences and named the project as a way of overcoming a dislike of the English language, in an endeavor to, as they put it, "found [sic] something in studying English that will be pleasant and enjoyable". The high school students participated in this project voluntarily, which suggests an already-existing degree of learner autonomy. The students were aptly aware of perceived gaps in their knowledge and lack of experience, citing never having read a longer text in English or never having written an academic essay. The students took the initiative to develop their skills by agreeing to participate in the project. As previously mentioned, their main motivation was to further develop their language skills. However, the literary content also played an important role in encouraging students to sign up for the project.

Students who showed interest were invited to a preliminary organizational meeting and were assigned to a mentor. During the course of the project, all meetings took place at the school, under the supervision of a teacher.

The mentors included six MA students from the Faculty of English, Adam Mickiewicz University in Poznań. The thematic focus of the project resulted from the mentors' research interests and experience in writing academic papers on American, Canadian, and British literature. Although all student-mentors had experience in teaching English, they had not, apart from the principal investigator Piotr Matczak, undergone formal teacher training.

However, the mentors were thoroughly familiarized with the theoretical framework relevant to the project and they remained under the supervision of two university professors, who oversaw the conceptualization and implementation of the entire project.

3.2. Procedures

The project involved thirteen high school students and six mentors, MA students. With assistance from their mentors, the high school students worked on a selected topic related to Anglophone literature and, over the period of six months, wrote an academic essay³ and prepared an essay-based academic poster. During that time, each high school student met with their mentor approximately twice a month, although the frequency of the meetings was adjusted to each student's individual needs. The project unfolded in the following stages: selection of the research topic, thematic literary discussion, academic essay discussion, process writing, poster preparation, and poster session. The number of meetings devoted to each stage was adjusted to match each student's reading and writing progress. In general, the discussion of the selected literary work lasted two to three months, whereas the remaining three to four months were devoted to process writing and poster preparation.

In the first meeting, the students were asked to select a literary text and an expected focus for the literary analysis. At this stage, nine students chose the primary text autonomously, whereas four students asked their mentors for suggestions. Then, the mentors facilitated discussions on the selected literary topics based on specifically prepared content-based presentations, the students' own reading insights, and fragments of academic articles from the field of literary studies. The secondary sources were either provided by the mentors, or found by the students themselves and evaluated by the mentors in terms of applicability and academic validity. Apart from the literary discussions, the mentors explained the structure of an academic essay, as well as helped the students prepare the thesis statement and arguments. Next, the students drafted their essays, typically working on two to three paragraphs

³ The essays that students wrote concerned Anglophone literature due to the literary background of all the university students who participated as mentors. The topics of the essays were related to British (e.g., "*The Secret Garden* by Frances H. Burnett: a journey of healing" and "Social classes in *Mrs. Dalloway* by Virginia Woolf"), American (e.g., "Hemingway's short stories in the context of the Lost Generation" and "Holden Caulfield from *The Catcher in the Rye* as a universalization of a teenager"), and Canadian (e.g., "*Obasan* by Joy Kagawa: intergenerational conflict") literatures.

at a time, and the mentors provided constructive feedback on the students' written work. The essays were evaluated in terms of logical argumentation, appropriate use of primary and secondary sources, and language correctness. The students were then asked to correct their essays on the basis of the mentors' feedback. In the final stage, the students' work was turned into a research poster illustrating the results of their analysis of the selected topic, and a poster session was hosted in the high school.

3.3. Data collection and analysis

The study was qualitative and applied a multiple-case research design (Dörnyei, 2007). Data for the study were collected from five sources: students' reflective diaries (or logs), mentors' reflective diaries, two questionnaires composed of open-ended questions, and a final interview – the essays themselves were not analyzed.

The mentors' reflective diaries (or logs) took the form of questions and answers (see Appendix 5), which enabled them to track the students' progress and weak and strong points. Effectively, the logs were meant to help the mentors manage the project schedule and workload in a way that was responsive to each student's individual needs. However, a detailed analysis of the mentors' experience in carrying out the project is beyond the scope of this study.

During the study, the students wrote their logs in English, noting their feelings, progress, to-do tasks, and problems encountered. The entries had a suggested form of questions and answers (see Appendix 2). All students followed the proposed form, making their entries in the form of points. The students were encouraged to complete their logs after every meeting with their mentor, or as often as they felt the need to. However, the quantity, length, and frequency of entries varied greatly from student to student. Some wrote only about major tasks and problems, resulting in few entries, while others preferred to make more detailed notes. The page count ranged from 3 up to 10 pages.

After the project, the students filled in a questionnaire in English, consisting of five open-ended questions (see Appendix 3).

Finally, a focus-group interview (Dörnyei, 2007) was held with the participants, during which they shared their impressions and thoughts. The interview took place in the participating school, in one of the classrooms. The students were divided into two groups and interviewed by one of the mentors. The interview was conducted in Polish. The students were asked twelve open-ended questions (see Appendix 4) that inquired into the participants'

satisfaction, encountered problems, and outlook on the educational values of the project. The participants took turns answering the questions asked by the interviewing mentor. The sessions lasted 30 minutes. The interview was later transcribed.

The post-writing questionnaire, the answers given during the interviews, and the student logs were anonymized. The above materials were coded in Atlas.ti. and used as source material for qualitative analysis. During the analysis, 446 quotes were identified as pertaining to this study, labeled with one or more of 22 codes that belonged to one of the thematic categories: autonomy (218), challenges (74), and emotions (negative – 44, and positive – 110).

4. Results

The results presented in this section are divided into three thematic categories: autonomy, challenges, and emotions, and analyzed accordingly.

4.1. Autonomy

Table 1 presents codes grouped in the section named “Autonomy” that encompasses elements of learner autonomy observed and reported in high school students during the project. The codes we have created are as follows: independence, self-regulation, improvement/progress, motivation, time management, studying awareness, and freedom of learning.

Table 1. Frequency of reported quotes related to learner autonomy

Code name	Example quote	Frequency
independence	(...) I liked that I could work independently. (...) Whenever I felt I was ready, I presented my work and had lots of time to analyze the literary text myself. (Student 7)	52
self-regulation	Sometimes I would complete the task right after the meeting, sometimes right before the next one, but I had a specific timeframe to complete it. (Student 2)	37
improvement/progress	This project has shown me what I am capable of doing: I tested myself and my abilities. (Student 5)	33
motivation	I was motivated by the fact that I had so many exams that week, and also my friend's birthday party. (Student 4)	32

Table 1 continued

Code name	Example quote	Frequency
time management	I planned the exact time I would take care of searching for information. (Student 3)	26
studying awareness	I know that I would not learn everything in one weekend. (Student 13)	24
freedom of learning	I know my strengths and weaknesses, so I know how to adjust my learning process to different subjects. (Student 6)	14

Source: own study.

As can be seen, the most frequently reported aspect of learner autonomy was independence. The students exhibited the skill of independently organizing the workload and setting priorities, as illustrated by the following citation:

(...) I had plenty of time to work on my own terms: I could plan how much effort I want to put into it, how much I have to read and just generally what I want to focus on. (Student 9)

Self-regulation was the second most frequent code, exemplified by the students' ability to adjust the conditions, timeframe, and pace of work to their individual needs and abilities. For example, Student 5 adjusted their working environment to enhance their learning experience and autonomously set deadlines:

I tried to motivate myself by setting deadlines and working in a pleasant environment in cafes and at home. (Student 5)

Self-regulation also included making time for rest; Student 8 wrote that they "planned to do this on the weekend, but I spent that time resting so I promised myself I would try on Monday".

The students' reflections indicative of improvement and progress were noted 33 times. The students recognized the development of their skills throughout the course of the project, as can be seen in the following quote:

I'm glad I was pushed out of my comfort zone like this because I feel like it made my work upgrade from a closer monologue only existing in its little ostracized world, to a somewhat of a piece of a bigger discussion. (Student 11)

Motivation was another important factor for the students' autonomous learning and was coded 32 times. The students self-observed fluctuations

in their motivation levels, i.e., they identified the times when they felt motivated as well as when they felt discouraged and unmotivated. The following quote illustrates such self-awareness among the students:

I was motivated by finishing the book quickly but I got a bit discouraged by the amount of work I had this week. (Student 11)

Generally, the students found the deadlines both stressful and motivating; Student 9 wrote that they were “motivated by the fact that tomorrow there will be another meeting and I HAVE to do it⁴”. Student 6 stated: “For me, the deadlines were motivating because I liked working on the project. (...) I found out that if I like something, I need clear motivation to do it, for example deadlines”.

An important aspect of learner autonomy is the ability to manage one’s time and tasks. Time-management skills were observed 26 times in the students’ reflections. The participants had to set priorities regarding the project work and schoolwork, as can be seen in the following citation:

For me, this project was just as important as schoolwork and I included project tasks on my to-do list alongside school tests. (...) First, I took care of the assignments crucial to the school finals, then I did project work, and only then did the assignments that I had little interest in. (Student 3)

Yet another significant dimension of learner autonomy is awareness of the learning process, which was reported 24 times. For example, Student 1 described their process of breaking bigger tasks into smaller ones:

First, I made a general plan for the essay, a sort of a mind map, took notes. Then I started writing and the essay got progressively more complex the more that I wrote. I did the same when creating the poster. (Student 1)

Finally, the least frequent code indicated that students act according to the principle of the freedom of learning. Focusing on the assignments within the scope of the students’ interests is exemplified by the following quote:

I had plenty of time to work how I liked, so simply I could plan how much work I was going to do, how much I had to read, or what I would like to pay attention to. My studying was not systematic but rather natural – I did many things in longer sittings, which I preferred. (Student 2)

The results indicate that independence was the most frequently reported aspect of learner autonomy, with students emphasizing their ability

⁴ The original emphasis via capitalization was maintained.

to organize their workload and make independent decisions. Self-regulation followed closely, as students managed their time and adjusted their learning pace according to their needs. Skills such as motivation, time management, and studying awareness were also frequently mentioned, showcasing the students' growing ability to handle complex tasks autonomously. Although freedom of learning appeared less frequently, it reflects students' emerging ability to tailor their learning processes to their preferences and strengths.

These findings suggest that the mentoring and process writing approach significantly fostered various dimensions of learner autonomy. The high frequency of autonomy-related behaviors, particularly independence and self-regulation, indicates that students not only participated in guided learning but actively took ownership of their academic growth. This suggests a successful transition from teacher-dependent learning to self-directed education, a crucial competency for future academic and professional environments.

4.2. Challenges

Table 2 presents codes grouped in the section named "Challenges" that encompasses problems reported by students and recognized in the analysis. The codes we have created are as follows: difficulties with writing, procrastination, limited time, and poor planning.

Table 2. Frequency of reported quotes related to challenges

Code name	Example quote	Frequency
difficulties with writing	I didn't know how exactly to write the second paragraph. (Student 1)	32
procrastination	I procrastinated a bit because I was tired and very busy with school this week. (Student 10)	19
limited time	I don't have so much time, cause I have a lot of tests during this week. (Student 3)	14
poor planning	Even though I don't have a habit of doing things regularly, I sometimes try to develop it, but usually I fail sooner or later.	9

Source: own study.

The most frequent obstacle was difficulties with the writing process. Generally, the students had to adapt to formal English writing conventions, which was new to them. For example, Student 7 said that "It turned

out writing in English is much different than in Polish.” Student 1 saw symptoms of writer’s block: “I hated starting a paragraph”.

The second most common challenge the students struggled with was procrastination. Most of the students procrastinated on project work due to other obligations, lack of motivation, stress, and fear of making mistakes, as can be seen in the following citations:

I think this fear of submitting a work that is bad is what is making me procrastinate the most, I’m just genuinely scared of writing it. (Student 8)

The third reported problem was related to time constraints. Many of the students were engaged not only in schoolwork and project work but also in other extra-curricular activities, which made time management and meeting project deadlines difficult. This was articulated by Student 13:

I knew that I wouldn’t have enough time for everything later, so I had to do things for the project earlier. (Student 13)

Although generally, as has been demonstrated in section 5.1., the students exhibited the good time management and organizational skills necessary in autonomous learners, some struggled with poor planning, which was reported 9 times. This can be seen in the following comment:

The amount of time between meetings was too short and too long at the same time, I was either worried that I wouldn’t finish in time and this was motivating, but also I was thinking that a week is a lot of time, so I can do it later. (Student 7)

The primary challenges students encountered were difficulties with writing, procrastination, and time constraints. The data reveal that the students struggled with adapting to formal English writing conventions, leading to feelings of frustration and anxiety. Procrastination was linked to external pressures such as school obligations and fear of failure, while time constraints often stemmed from competing responsibilities and inadequate planning.

These challenges highlight the complexity of fostering autonomy in high school students. However, the reflective nature of the process writing approach allowed students to identify and address these barriers, indicating a developing resilience. Overcoming procrastination and time management issues through self-regulation and planning showcases students’ growth in problem-solving skills. Despite the initial setbacks, these challenges acted as valuable learning experiences that strengthened their overall autonomy.

4.3. Emotions

Tables 3 and 4 present codes grouped in the section named “Emotions” that encompasses both negative and positive feelings reported by students and identified in the analysis. The students expressed a range of feelings: negative feelings were tracked 44 times and positive feelings were reported 110 times. The codes we have created are as follows: anxiety, fear, frustration, discouragement, and lack of energy as negative emotions, and enjoyment, satisfaction, pride, curiosity, pleasure, and gratitude as positive emotions.

Table 3. Frequency of reported quotes related to negative emotions

Code name	Example quote	Frequency
anxiety	I felt very anxious that I won't be able to complete the essay. (Student 8)	14
fear	I was afraid that my introduction would be too elevated and boring. (Student 6)	11
frustration	I find it frustrating that reading in English takes so long. (Student 11)	7
discouragement	I was motivated by finishing the book quickly but I got a bit discouraged by the amount of work I had this week. (Student 11)	6
lack of energy	It was kind of hard to start doing anything, again. (Student 3)	6

Source: own study.

Even though positive feelings outweighed negative feelings, the students experienced anxiety and fear, which they reported 14 and 11 times, respectively. As has been explained in section 4.1., the students displayed a fear of making mistakes and not meeting deadlines.

The third most frequent negative feeling was frustration, coded 7 times. Tasks that exceeded the students' current language levels and academic skills, such as reading a foreign language literary text or conducting academic research, were described as “frustrating” or “annoying,” as expressed by Student 10:

The research process was very stressful and frustrating because (...) I had to dig into the cultural, historical, economic, and political research so that was annoying. I also had to reference academic articles in the essay, at least mention them, and I couldn't find anything that would be relevant to my topic. (Student 10)

Discouragement was also among the reported negative feelings. Six quotations were found to convey such a negative feeling, for example:

I have never found in my whole life a topic that interested me so much that I wanted to learn something more about it. (Student 2)

Finally, some students complained about a lack of energy. The problem was reported 6 times and was largely related to a decrease in motivation levels or limited time. This can be observed in a quote from Student 3, who wrote: "I procrastinated a bit because I was tired and very busy with school this week".

Table 4. Frequency of reported quotes related to positive emotions

Code name	Example quote	Frequency
enjoyment	I think I was content with what I was doing, because I felt like it was something enjoyable, but also it was improving and challenging me. (Student 8)	28
satisfaction	On the positive side, I like how it turned out in the end. (Student 5)	22
pride	Every time I was done with a paragraph I was proud of myself that I managed to get it done. (Student 8)	19
curiosity	It's far more interesting than my school homework. (Student 7)	19
pleasure	Sometimes, writing the essay was more pleasant than studying for school tests so I started with writing. (Student 3)	15
gratitude	The university student assigned to me was very nice. (Student 12)	7

Source: own study.

Despite some negative feelings and obstacles, the students expressed a wide range of positive emotions. Enjoyment was the most frequently reported one, with 28 quotations containing expressions of joy and passion, for example:

Personally, I am more fond of STEM subjects and the humanities were more of a side interest for me, especially English and writing in English. I discovered that it really is a passion of mine and now it's like escapism for me, I just sit down and start writing something in English. (Student 1)

The second and third most frequent positive feelings that prevailed among the students were satisfaction and pride derived from their hard work, as illustrated by the following quote:

I was, I still am, so proud of myself, that I did such a great job, that this is my work and it is really good. (Student 11)

Despite some expressions of fear, the students also reported curiosity (19 times), which is crucial for autonomous learning. Curiosity was largely related to the students' personal interest in the project, as is visible in the following citation:

I think what I loved the most is that I've done something new and I've stepped out a little bit from my comfort zone with the topic of the project. (Student 6)

The students found the project work not only enjoyable but also pleasurable. Pleasure was reported 19 times, mainly in relation to the writing process, which many found surprisingly pleasant. For example, Student 5 said:

I thought that it would be more difficult, that I would have to spend a lot of time writing, but sometimes I felt so inspired that I just sat down and wrote entire paragraphs with no problems. So I was pleasantly surprised that it turned out to be quite easy. (Student 5)

Finally, gratitude was expressed 7 times. The students were grateful for an opportunity to work with university students and appreciated their patience and positive approach. Student 4 wrote that they were "grateful for my mentor's patience", while Student 8 claimed that "the university student assigned to me was very nice."

The emotional responses during the project varied, with positive emotions outweighing negative ones. Enjoyment, satisfaction, and pride were among the most frequently reported positive feelings, often tied to the sense of accomplishment and personal growth from completing challenging tasks. Negative emotions such as anxiety, fear, and frustration were also prevalent, particularly in the initial stages of writing and research.

The dominance of positive emotions suggests that the mentoring and process writing approach was generally well-received and motivational. However, the presence of negative emotions indicates the need for continuous support and encouragement. By overcoming their initial fears and frustrations, students not only improved their writing skills but also gained emotional resilience, which is critical for maintaining long-term motivation and academic perseverance. This emotional journey reflects the transformative impact of the project on both their cognitive and affective development.

5. Discussion

Concerning research question 1, the research data indicate that mentoring through process writing seems to be an efficient way of enhancing student autonomy in high school learners who already display some features of autonomous learners. The results show that the students have reported multiple instances of attention paid to self-regulation, motivation, and time management. The model of process writing that involved working on content-based material has allowed students to engage with the topic on a deeper level, making them motivated enough to complete both the academic essays and the posters in the allotted time. The mentors' guidance has proved to be crucial for autonomy development, contributing an additional layer of independent, yet instructed, work for students.

The project has provided sufficient data to be able to indicate the key areas of autonomy development in high school students, which allows us to formulate the answer to research question 2. The process writing methodology enabled students to engage thoroughly with their assignments, allowing them to organize and articulate complex ideas independently through a cycle of drafting and revising. Mentoring was crucial, offering tailored guidance and emotional support, which assisted students in overcoming challenges such as adapting to formal English writing standards and juggling competing responsibilities. This combined strategy of mentoring and process writing significantly contributed to the development of meaningful autonomy, as demonstrated by students' abilities to manage their obligations, establish goals, and evaluate their own progress.

In terms of research question 3, the study has also revealed the challenges related to developing student autonomy via mentoring and process writing. Among the most frequent ones are procrastination, difficulties with time management, poor planning, and lack of writing skills. All of them were listed by high school students at the beginning of the project, and their frequency decreased with time. All of the students completed their assignments in the allotted time, which allows us to state that most of the challenges were overcome due to the mentors' guidance and help.

The results of this research highlight the significant role of process writing and mentoring in promoting learner autonomy among high school students. Mentoring was identified as a vital factor in cultivating learner independence, providing tailored support and guidance in goal-setting that empowered students to confront challenges on their own (Kram, 1985, as cited in Holmes, 2023). The personalized aspect of the mentoring relationship encouraged self-regulation, as students adapted their working pace and environment, evidenced by their capacity to establish their own deadlines

and work in a flexible manner (Eby et al., 2008; Allen et al., 2004). Furthermore, mentoring bolstered students' confidence, allowing them to take control of their learning experiences, especially in the intricate tasks of writing in English and citing academic sources. This support system facilitated a transition from dependence on teachers to self-reliance, marking a significant shift towards self-directed learning. These developments can be viewed as components of lifelong learning capital essential for personal development (Council of Europe, 2018).

The project identified several key traits associated with autonomous learners, including independence, time management, and self-motivation. Independence was the most commonly noted characteristic, as students assumed responsibility for organizing their tasks and prioritizing their work. According to Little, Dam, and Legenhausen (2017), writing promotes autonomy by necessitating that learners structure information, formulate arguments, and engage in reflective thinking. Time management and self-regulation were recognized as crucial skills, with participants effectively balancing project work alongside their academic obligations. Motivation was a critical factor, with students acknowledging both internal and external influences that affected their commitment to completing tasks. Reflective practices, such as maintaining logs and participating in feedback sessions, improved their awareness of study habits, enabling them to become more strategic and self-aware learners (Matsuda, 2003).

Students experienced a range of challenges despite their progress, including difficulties with writing, procrastination, and time management. Initially, writing in English presented obstacles due to unfamiliar formal conventions (Hyland, 2000), which resulted in feelings of frustration and anxiety. Nevertheless, mentoring played a crucial role in alleviating these challenges by providing constructive feedback and emotional support, thereby encouraging students to persevere. Procrastination was frequently associated with a fear of failure; however, many students successfully addressed this issue by implementing personalized strategies, such as breaking tasks into smaller, more manageable components and modifying their schedules.

In the broader context of language education, this study underscores the effectiveness of integrating process writing with mentoring to foster learner-centered methodologies. It illustrates that the development of autonomy can transcend language learning to include essential skills for lifelong learning. For example, the ability to plan tasks, prioritize effectively, and navigate obstacles is critical not only for academic achievement but also for tackling complex, real-world challenges (Little, 1991; Benson, 2007).

Admittedly, the study had several limitations that need to be taken into account, should such an endeavor be undertaken in the future. The

high school students who participated in this study displayed a pre-existing degree of autonomy prior to the start of the project, and therefore a precise increase in their autonomy levels was not possible to detect. Still, the results of the study indicated that their autonomy was nonetheless enhanced. Furthermore, the success of the project was contingent on the students' high level of English proficiency. It is not clear whether such a project would be equally successful among less autonomous and less proficient students. As acknowledged, the role of the mentors in this project was to foster and develop the students' already-existing learner autonomy and academic skills. If carrying out a similar study in the future, some form of coherent training for the mentors would be recommended to minimize the confounding variable of the mentors' personal mentoring style. However, the project did not account for the impact of the mentors' personal mentoring styles, which is a possible limitation of this study.

The project appears to be both original and somewhat unique within Poland and potentially across Europe. In our review of existing research, we did not find any other extensive studies on learner autonomy that employed a mentoring approach and involved as many as six researcher-mentors. While the theoretical aspects of learner autonomy have been extensively documented, its practical application within school settings remains an underdeveloped area that presents challenges for educators (Jimenez Raya and Vieira, 2021). We acknowledge that replicating such a project would be nearly impossible without the backing of a university and the involvement of students or other volunteers willing to serve as mentors for high school students. Nonetheless, we view this initiative as a significant opportunity to enhance collaboration between university departments and local high schools, a partnership that could yield substantial benefits for both parties.

6. Conclusion

This research investigated the impact of process writing and mentoring on promoting autonomy among high school L2 learners, with a particular emphasis on their decision-making and self-regulation abilities. Over the course of the project, students were found not only to improve their capacity to take control of their learning but also to cultivate essential academic skills and lifelong learning competencies, including time management, self-reflection, and resource evaluation.

In summary, this study highlights the importance of learner-centered methodologies in secondary education. By integrating process writing with mentoring, the initiative not only met immediate academic goals but also

equipped students with skills that are applicable beyond the classroom, thus preparing them for the challenges of higher education and future careers. These findings underscore the necessity for further incorporation of process writing and mentoring into teaching practices, advocating for innovative, collaborative learning frameworks that promote sustained autonomy and personal development.

Acknowledgements

The project was made possible by the financial and organizational support of the Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza [Excellence Initiative – Research University] program “Study@Research” that allocated 10,000 PLN to our undertaking. As young scholars, we are grateful for this opportunity to conduct and share research. We would also like to thank our supervisor, Professor Aleksandra Wach, for her unwavering organizational and methodological support and guidance throughout the project. Lastly, the project would not have been possible had it not been for the courtesy and enthusiasm of Liceum Ogólnokształcące św. Marii Magdaleny in Poznań [Saint Mary Magdalene High School in Poznań] – the high school that cooperated with us in the process of collecting empirical data. This project is indeed the fruit of the extensive collaboration of academia and its socio-educational environment.

BIBLIOGRAPHY

- Abetang, M. A., Oguma, R. N., Abetang, A. P. (2020), *Mentoring and the difference it makes in teachers' work: A literature review*. “European Journal of Education Studies,” No 7, pp. 301–323.
- Bandura, A. (1977), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. “Psychological Review,” No 84, pp. 191–215.
- Benson, P. (2007), *Autonomy in language teaching and learning*. “Language Teaching,” No 40, pp. 21–40.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.
- Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007), *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Drożdźał-Szelest, K. (1997). *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motiwex.

- Eby, L. T. et al. (2004), *Career benefits associated with mentoring for proteges: A meta-analysis*. "Journal of Applied Psychology", No 89, pp. 127–136.
- Graves, D. (1983), *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Holec, H. ([1979] 1981), *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holmes, A. (2023), *Fostering learner autonomy in higher education through coaching and mentoring for non-traditional learners*. "International Journal of Education," No 11, pp. 69–76.
- Hoven, D. (1999), *CALL-ing the learner into focus: Towards a learner-centred model*. "WORLD CALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning," No 3, pp. 149–168.
- Hyland, F. (2000), *Teacher management of writing workshops: Two case studies*. "Canadian Modern Language Review," No 57, pp. 272–294.
- Jimenez Raya, J. and Vieira, F. (eds.) (2021), *Autonomy in language education: Theory, research and practice*. New York, NY: Routledge.
- Kutsyuruba, B. and Godden, L. (2019), *The role of mentoring and coaching as a means of supporting the well-being of educators and students*. "International Journal of Mentoring and Coaching in Education," No 8, pp. 229–234.
- Little, D. (1991), *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D., Dam, L., Legenhausen, L. (2017), *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Matsuda, P. K. (2003) *Process and post-process: A discursive history*. "Journal of Second Language Writing," No 12, pp. 65–83.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Dziennik Ustaw 2017, pos. 356.
- Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nunan, D. (1997), *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*, (in:) Benson P., Voller P. (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Routledge, pp. 192–203.
- Pawlak, M. (2008), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M. (2011), *Rozwijanie autonomii ucznia w pracy z uczniem niezwykłym*. "Neofilolog", No 36, pp. 301–318.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. "American Psychologist," No 55, pp. 68–78.

- Ushioda, E. (2003), *Motivation as a socially mediated process*, (in:) Little D., Ridley J., Ushioda E. (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*, Dublin: Authentik, pp. 90–102.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallace, J. E., Haines, V. A. (2004), *The benefits of mentoring for engineering students*. "Journal of Women and Minorities in Science and Engineering," No 10, pp. 377–291.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Yeung, M. (2019), *Exploring the strength of the process writing approach as a pedagogy for fostering learner autonomy in writing among young learners*. "English Language Teaching," No 12, pp. 42–54.
- Zamel, V. (1982), *Writing: The process of discovering meaning*. "TESOL Quarterly," No 16, pp. 195–209.

Appendix 1: Pre-writing questionnaire

- What is my main goal for the project? What do I want to achieve?
- Do I rely on homework and teachers when it comes to studying? Or do I seek additional resources/tasks on my own when I find a topic interesting (or challenging)? (e.g. self-testing before an exam, watching YouTube videos about a given topic)
- Do I do regular study sessions and do assigned homework in advance? Do I think it is an effective learning strategy? Or do I find it unnecessary and typically manage to learn the material the day/two days before the exam?

Appendix 2: The form of student logs

- What did I do this week to get closer to my goal?
- What did I find difficult/frustrating? Why? Which task was easy/pleasant/took less time than expected?
- Was there something that motivated me to get the homework done? Was there something that made me procrastinate?
- What do I have to do before the next meeting?

Appendix 3: Post-writing questionnaire

- Did I achieve my goal?
- What obstacles did I encounter? How did I overcome the difficulties?
- What did I find easy? What did I do well?
- Which task did I like the most? Which task did I hate the most?
- Which feelings were the most prevalent (did I experience the most) while working on the project?

Appendix 4: Interview questions

- What did your participation in the project give you?
- How did the work on the project look like?
- How did you organize your work (notes, calendar, to-do lists)?
- What was difficult and stressful for you? What was enjoyable?
- How was the work with the mentor? Was it helpful, and if so, in what ways? Was it challenging to work with a mentor?
- What did you learn about yourself?
- What is the most important thing you remembered about the book you chose?
- Was there anything that surprised you during the work on your chosen book?
- Did you learn something that might be useful in the future?

- If you had to choose a university degree to pursue now, what would you go for?
- Do you think you have control over your education? Why?
- What qualities do you think a good teacher should have?

Appendix 5: The form of mentor logs

- What progress did my student make this week?
- What was difficult for my student? What did they do well?
- What kind of tasks do they have to do before the next meeting?
What do I have to prepare? How can I support my student?

Received: 30.11.2024

Revised: 27.03.2025

Mieczysław Gajos

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0001-7625-9316>

mieczyslaw.gajos@uni.lodz.pl

Mikronauczanie a kształcenie i doskonalenie kompetencji fonologicznej w *nauczaniu* *języka francuskiego jako obcego* *na poziomie akademickim*

Microteaching and the Development of Phonological Competence in Teaching French as a Foreign Language at the Academic Level

Microteaching, an active teaching method developed at Stanford University in the 1960s, originally relied on advanced technological support for audio and video recording. In Poland, its use in training foreign language teachers began only in the late 1970s and early 1980s. Today, with widespread access to simple recording tools, such as smartphone cameras, it is worth re-evaluating the potential of this method for developing teaching and linguistic skills among future language educators. This article explores the application of microteaching in fostering phonological competence, particularly in improving articulation skills during French phonetics classes for foreign language learners. Research findings confirm that microteaching, combined with modern technology, can be an effective tool in professional language teacher education, promoting student autonomy and enhancing learning outcomes.

Keywords: microteaching, phonological competence, corrective phonetics, French language, teacher education



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

Słowa kluczowe: mikronauczanie, kompetencja fonologiczna, fonetyka korektywna, język francuski, kształcenie nauczycieli

1. Wprowadzenie

Mikronauczanie (ang. *microteaching*, fr. *micro-enseignement*) jest aktywną i progresywną metodą kształcenia, która została wypracowana ponad sześćdziesiąt lat temu przez naukowców z Uniwersytetu Stanforda w Stanach Zjednoczonych. Ponieważ stosowanie tej metody w praktyce wymagało dość rozbudowanego zaplecza technicznego z możliwością rejestracji obrazu i dźwięku, w Polsce podjęto nieśmiało próby jej wykorzystywania dopiero na przełomie lat 70. i 80. XX wieku, kiedy pojawiły się u nas pierwsze magnetowidy i kamery VHS.

Obecnie w erze powszechnej dostępności do urządzeń mobilnych z funkcją rejestracji audio-wideo, takich jak na przykład telefony komórkowe, warto byłoby ponownie rozważyć przydatność zapomnianej metody w kontekście rozwijania i doskonalenia umiejętności dydaktyczno-lingwistycznych przyszłych nauczycieli języków obcych na poziomie kształcenia akademickiego.

Niniejszy artykuł analizuje możliwości efektywnego zastosowania mikronauczania w jednym z obszarów kształcenia językowego neofilologów, którym jest opanowanie kompetencji fonologicznej. W szczególności skupia się na wykorzystaniu tej metody do kształtowania i doskonalenia umiejętności artykulacyjnych studentów w ramach zajęć z fonetyki korektywnej języka francuskiego na studiach licencjackich. Propozycje przedstawione w artykule opierają się na doświadczeniach dydaktycznych autora, który opracował i wdrożył innowacyjną procedurę kształcenia kompetencji fonologicznej w oparciu o teoretyczno-praktyczne założenia mikronauczania.

Opisane w tekście badania dotyczyły wykorzystania mikronauczania w przyswajaniu umiejętności poprawnej artykulacji podsystemu wokalicznego języka francuskiego jako języka obcego. Miały one charakter wdrożeniowo-optymalizacyjny i zostały przeprowadzone w roku akademickim 2023/24 w dwóch jednostkach uniwersyteckich: w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego (semestr zimowy) oraz w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Łódzkiego (semestr letni). Łącznie tą innowacyjną formą kształcenia kompetencji fonologicznej objętych było 71 studentów pierwszego roku studiów. Ich celem, co warto zaznaczyć, była nie tylko ocena przydatności i skuteczności mikronauczania w stosowanych procedurach korekcyjnych na zajęciach z fonetyki korektywnej, ale także analiza i ewaluacja recepcji tej metody kształcenia przez studentów biorących udział w zajęciach.

2. Warunki kształcenia kompetencji fonologicznej na poziomie szkoły wyższej

Studenci rozpoczynający studia neofilologiczne na poziomie licencjackim deklarują i reprezentują bardzo różnorodny stopień znajomości języka: od zerowego, przez A2 i B1, po bardziej zaawansowany poziom B2 lub B2+. W grupie osób deklarujących brak znajomości języka, często znajdują się tzw. fałszywi początkujący, czyli osoby, które wcześniej już się go uczyły, ale z różnych powodów nie przyznają się do swojej przeszłości edukacyjno-językowej, zaniżając w ten sposób faktyczny poziom znajomości języka.

Wszyscy studenci, niezależnie od deklarowanego stopnia opanowania języka, biorą udział w zajęciach z fonetyki, która, zgodnie z wynikami badań nad społecznymi reprezentacjami francuskiego, jest oceniana przez uczących się jako trudna do opanowania (Kucharczyk, Szymankiewicz, 2020; Sawicka, Czerniakiewicz, Kucharczyk, 2021; Smuk, 2022). Niechęć do fonetyki wynikająca z negatywnych reprezentacji, ale także wartościowanie poszczególnych kompetencji i podsystemów językowych w glottodydaktyce sprawiają, że wielu nauczycieli wykazuje sceptyczne podejście do nauczania fonetyki, co dodatkowo wpływa na jej niezadowalającą obecność w praktyce dydaktycznej (Jaroszevska, 2009; Gajos, 2021). W rezultacie uczniowie liceów są pozbawieni możliwości kształtowania oraz rozwijania tej kluczowej kompetencji językowej w sposób planowy, systematyczny, i skuteczny.

Studia neofilologiczne uwzględniają w swoich programach zajęcia z fonetyki, chociaż warunki ich realizacji różnią się w zależności od uczelni, kierunku studiów czy wybranej specjalności. Uwarunkowania, o których mowa, obejmują między innymi cele i efekty kształcenia, realizowane treści nauczania oraz czynniki wpływające na przebieg zajęć, takie jak: typ zajęć, liczba godzin, liczebność grup, warunki lokalowe, dostęp do sprzętu i materiałów dydaktycznych itp.

Studenci Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, którzy rozpoczynają lub kontynuują naukę francuskiego na pierwszym roku studiów na kierunku *Nauczanie języków obcych*, specjalność druga: język francuski, mają przewidziany w planie studiów licencjackich kurs fonetyki francuskiej w wymiarze 30 godzin w semestrze zimowym niezależnie od poziomu znajomości języka, z którym przychodzą. Analogiczna liczba godzin z fonetyki korektywnej przewidziana jest w planie studiów na pierwszej specjalności z języka angielskiego, którego znajomość na wejściu jest nieporównywalnie większa¹. Dodatkowo

¹ http://cknjoiee.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/11/Plan-studio%CC%81w-I-stopnia-2024_2025.pdf [DW 25.11.2024].

studenci specjalności głównej mają kurs fonetyki języka angielskiego dla nauczycieli w wymiarze 60 godzin: 30 godzin ćwiczeń w semestrze letnim na pierwszym roku i 30 godzin ćwiczeń w semestrze zimowym na drugim roku. Grupy zajęciowe są dość liczne: liczba studentów na ćwiczeniach wynosi średnio 25 osób. Zajęcia odbywają się w sali klasowej wyposażonej w komputer, rzutnik multimedialny, odtwarzacz płyt CD.

Studenci pierwszego roku filologii romańskiej w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Łódzkiego realizują natomiast kurs fonetyki korektywnej w wymiarze 60 godzin, po 30 godzin w semestrze zimowym i letnim. Zajęcia odbywają się w laboratorium językowym z osobnymi stanowiskami do pracy każdego studenta, w grupach nie większych niż 15 osób. Wiedza i umiejętności nabyte podczas ćwiczeń praktycznych są następnie utrwalane i poszerzane w ramach zajęć z gramatyki opisowej poświęconych fonetyce francuskiej (wykład 15 godzin + ćwiczenia 30 godzin), prowadzonych w trzecim semestrze².

Przedmiotem naszych zainteresowań i analiz jest kurs z fonetyki korektywnej, który ma na celu zapoznanie studentów z zasadami poprawnej wymowy, kształcenie słuchu fonematycznego oraz wyrabianie odpowiednich nawyków artykulacyjnych odnoszących się zarówno do elementów segmentalnych jak i suprasegmentalnych języka francuskiego. Szczególne miejsce w procesie kształtowania i rozwijania kompetencji fonologicznej, której szczegółowy opis odnajdujemy w nowej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (CECRL-VC, 2018), zajmuje problematyka akwizycji głosek, które nie występują w polskim systemie fonologicznym, a ich błędna percepcja i wymowa mogą prowadzić do poważnych zaburzeń w komunikacji językowej.

Jak wynika z naszych dotychczasowych obserwacji, różnorodne warunki realizacji zajęć z fonetyki oraz zróżnicowany poziom zaawansowania językowego studentów wymagają dostosowania metod i narzędzi dydaktycznych w sposób, który pozwoli skutecznie rozwijać ich kompetencję fonologiczną, odpowiadając jednocześnie na potrzeby indywidualne. Mikronauczanie, które umożliwia progresywne, zindywidualizowane, w pełni aktywne kształtowanie umiejętności fonetycznych w środowisku akademickim, wydaje się w tym kontekście podejściem szczególnie interesującym.

3. Mikronauczanie – aktywna metoda kształcenia zawodowego nauczycieli

Mikronauczanie to metoda wykorzystywana w kształceniu zawodowym nauczycieli, której podstawy i założenia zostały opracowane przez ekipę

² <https://www.romanistyka.uni.lodz.pl/strefa-studenta/programy-studiow> [DW 25.11. 2024].

amerykańskich badaczy z Uniwersytetu Stanforda w 1963 roku. Polega ona na kształceniu umiejętności praktycznych w sposób aktywny i progresywny. Mikronauczanie skupia się przede wszystkim na jednostkowych zachowaniach i czynnościach językowo-dydaktycznych, które pozwalają na transfer wiedzy na poziom działania praktycznego. Sprzyja nie tylko zdobywaniu umiejętności praktycznych, ale także wspomaga proces samo/obserwacji, samo/oceny i w efekcie doprowadza do poprawy jakościowej wybranych zachowań językowych. Jak powszechnie wiadomo, proces nauczania/uczenia się jest bardzo złożony. Składa się on „z mniej lub bardziej obszernych zbiorów czynności (aktów) nauczania i uczenia się” (Kupisiewicz, 1977: 112). Mikronauczanie zakłada rozłożenie aktu pedagogicznego na zachowania i umiejętności jednostkowe, które mogą być wyodrębnione, nazwane, są obserwowalne, podlegają dyskusji oraz analizie i mogą być praktycznie przyswojone (Allen, Ryan, 1972). W swoich założeniach teoretycznych odwołuje się ono do psychologii uczenia się oraz nauczania programowanego, które w znacznym stopniu kładą nacisk na samodzielność i autonomię (Altet, Britten, 1983: 24). Na niedyrektywny styl kształcenia z wykorzystaniem mikronauczania zwracali także uwagę Dalgalian (1974) oraz Weiss (1972).

Narzędziem mikronauczania jest rejestrator dźwięku i obrazu, który ma zapewnić auto/obserwację i auto/ocenę. Dlatego też powstanie mikronauczania w Stanach Zjednoczonych zbiegło się w czasie z pojawieniem się na rynku pierwszych kamer VHS i magnetowidów, które pozwalały na zapis i odtwarzanie nie tylko dźwięku, ale także obrazu. Rejestracja wideofoniczna dawała możliwość wielokrotnego odtwarzania, skupienia uwagi na wybranym aspekcie nagrania, zatrzymywania obrazu dzięki wbudowanej funkcji „klatka stop”. Dostępne techniczne funkcje magnetowidu zapewniały rzetelną i obiektywną analizę werbalnych i pozawerbalnych zachowań osób biorących udział w cyklu wybranego profilu kształcenia. Na początku lat 70. XX wieku mikronauczanie zaczęło być wykorzystywane również w zachodnioeuropejskich ośrodkach kształcenia nauczycieli. We Francji prace badawcze nad jego zastosowaniem w procesie kształcenia zostały zainicjowane między innymi w École Normale Supérieure de Saint-Cloud, na uniwersytetach w Nancy, Reims i Strasbourgu oraz w prestiżowym ośrodku naukowym BELC w Paryżu, który zajmował się badaniami z zakresu nauczania języka i kultury francuskiej. Placówki te były wyposażone w systemy telewizji działające w obwodzie zamkniętym, które pozwalały na rejestrację obrazu wraz z dźwiękiem, co umożliwiało ich wykorzystywanie w cyklu kształcenia inicjalnego lub doskonalenia zawodowego. Lata 70. i 80. XX wieku przynoszą więc we Francji szereg publikacji poświęconych mikronauczaniu w kształceniu nauczycieli. Poza wyżej wspomnianymi warto przytoczyć także prace Schiffa (1973), Blaveta,

Mangenota, Richarda (1975), Debysera (1975), Maire'a i Motteta (1975, 1981), Crahay'a (1979).

W Polsce mikronauczanie w kształceniu nauczycieli języków obcych pojawiło się dość późno, głównie ze względu na brak zaplecza technicznego. Pierwsze próby jego zastosowania w przygotowaniu zawodowym neofilologów podjęto w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego w drugiej połowie lat 70. (Dzięgielewska, 1978) oraz w latach 80. na Uniwersytecie Łódzkim. W 1984 roku, w Katedrze Filologii Romańskiej w Łodzi zainicjowano badania nad możliwością zastosowania mikronauczania w procesie przygotowania metodycznego przyszłych nauczycieli języka francuskiego. Chodziło w nich o zobiektywizowanie procesu obserwacji lekcji języka obcego poprzez konstruowanie siatek obserwacyjnych skupionych na wybranych zachowaniach uczącego. Badania te zostały zwieńczone dysertacją doktorską *Vers l'optimisation de la formation des futurs professeurs de FLE. Le micro-enseignement appliqué à l'observation des classes de langue* (Gajos, 1988). Były to czasy, kiedy nie obowiązywało RODO i nie trzeba było mieć formalnej zgody na nagrywanie nauczycieli, uczniów czy studentów. Jedyną formalną trudnością w prowadzeniu badań był dostęp do jedynej kamery VHS, którą wówczas dysponował międzywydziałowy ośrodek środków audiowizualnych.

Współcześnie sytuacja się odwróciła, dzisiaj trzeba zabiegać o zgodę na nagrywanie, przetwarzanie, przechowywanie i udostępnianie wizerunku, co może utrudniać wdrażanie metod kształcenia wymagających zapisu na nośniku zachowań werbalnych i pozawerbalnych studentów. Natomiast rozwój technologii sprawił, że ogromna większość społeczeństwa korzysta z urządzeń wyposażonych w rejestratory dźwięku i obrazu. Najlepszym przykładem jest smartfon z wbudowaną kamerą, która zapewnia doskonałą jakość nagrania audio-wizualnego. Smartfon jest także narzędziem multimedialnym, który integruje wiele funkcji: komunikowanie się, szybki dostęp do informacji, rozrywka, zarządzanie płatnościami, zakupy, zarządzanie zdrowiem oraz aspekt, który nas szczególnie interesuje, czyli zdobywanie wiadomości i umiejętności.

Smartfon wspomaga uczenie się języków obcych, umożliwia kształtowanie i rozwijanie sprawności językowych i podsystemów języka. Jest to urządzenie, na którym można je ćwiczyć bądź sprawdzić ich stopień opanowania. Oferta aplikacji możliwych do zainstalowania na smartfonie jest na tyle szeroka, że każdy, niezależnie od wieku, profesji, wcześniejszych doświadczeń językowych, czy zainteresowań, może znaleźć coś dla siebie i dostosować warunki, czas oraz rytm uczenia się do własnych potrzeb. Na możliwość szerokiego wykorzystywania tego urządzenia w dydaktyce akademickiej zwrócił uwagę przeszło dziesięć lat temu Płuciennik (2013: 25–28) w artykule *Smartfonologia na uniwersytecie*. Dużym walorem smartfonu, oprócz dostępności,

jest jego poręczność oraz możliwość autorejestracji obrazu ruchomego dzięki funkcji selfie. Korzystaniu z niego towarzyszy także duże zaangażowanie emocjonalne, które obserwujemy nie tylko u dzieci i młodzieży, ale także u osób dorosłych. Motywacja pobudzana pozytywnymi stanami emocjonalnymi przekłada się z kolei na większe zaangażowanie w proces uczenia się, gwarantując osiąganie lepszych, trwalszych efektów przyswajania wiedzy i umiejętności. Poziom skupienia i czas poświęcany na regularne korzystanie ze smartfonu wydają się być dowodem na to, że narzędzie to w rękach studentów nie rodzi znudzenia, a wręcz przeciwnie – nakręca spiralę zainteresowania i entuzjazmu.

4. Mikronauczanie na zajęciach z fonetyki korektywnej

W procesie kształcenia umiejętności percepcji i wymowy głosek języka francuskiego kluczowe jest uświadomienie studentom, jak ważną rolę w osiąganiu poprawności artykulacyjnej, przekładającej się na poprawność komunikacyjną wypowiedzi, odgrywa odpowiednie ustawienie aparatu mowy, zwłaszcza artykulatorów ruchomych. Obok miejsca artykulacji, wyznaczanego przez artykulatory nieruchome (podniebienie twarde, zęby, dziąsła), istotny wpływ na barwę głosek mają stopień otwarcia ust i stopień labializacji. W przypadku głosek francuskich, zwłaszcza samogłosek, praca artykulatorów ruchomych jest o wiele bardziej dynamiczna aniżeli w języku polskim i wymaga większego napięcia mięśni artykulacyjnych odpowiedzialnych za ruch warg, ich rozchylenie czy zaokrąglenie. Wymowa polska jest dość „leniwa” i nie wymaga takiego zaangażowania dynamicznego aparatu mowy jak francuska.

Na zajęciach z fonetyki korektywnej niezbędne wydaje się zatem wdrożenie studentów do świadomego korzystania z artykulatorów ruchomych w osiąganiu odpowiedniej barwy poszczególnych głosek. Pomocne w tym zakresie może być mikronauczanie, które, jak wcześniej wspomniano, pozwala na transfer wiedzy na poziom działania praktycznego.

W fonetyce korektywnej oprócz najczęściej stosowanych procedur słuchowo-imitacyjno-porównawczych wykorzystuje się także procedurę analizy fizjologicznej poszczególnych głosek (Gajos, 2010; Gajos, 2020). Odwołuje się ona do opracowań fonetyki fizjologicznej i dostarcza studentom obiektywnych informacji na temat mechanizmów powstawania poszczególnych dźwięków mowy oraz ukazuje sposoby dochodzenia do ich poprawnego opanowania.

Prezentacja dźwięków od strony fizjologicznej jest tak samo ważna jak od strony akustycznej. Uświadomienie sobie przez ucznia fizjologii funkcjonowania narządów mowy człowieka pozwoli lepiej zrozumieć, w jaki sposób

artykułowane są głoski, od czego zależy ich brzmienie i modulacja. Metoda analizy fizjologicznej dopuszcza stosowanie opisu sposobów emisji dźwięków wzbogacanego odpowiednio dobraną wizualizacją. W tym celu wykorzystuje się schematy, zdjęcia, rysunki przedstawiające poszczególne rezonatory i artykulatory: jamę ustną, jamę nosową i gardłową, wargi, język, dziąsła, zęby, podniebienie miękkie i twarde, języczek, krtań z więzadłami głosowymi (Gajos, 2010: 61–62).

Elementy procedury analizy fizjologicznej są często wykorzystywane przez autorów podręczników do fonetyki języka obcego (Platkow, 1977; Charliac, Motron, 1998; Abry, Chalaron, 2010).

Procedura analizy artykulacyjnej, odwołująca się do opracowań fonetyki fizjologicznej, uświadamia uczącym się języka francuskiego potrzebę „gimnastyki artykulacyjnej”. Wyćwiczenie odpowiedniej sprawności grup mięśni odpowiedzialnych za prawidłową wymowę poszczególnych głosek stanowi więc bardzo ważny aspekt, który powinien być uwzględniany na zajęciach z fonetyki korektywnej.

Samo/obserwacja pracy artykulatorów ruchomych i ich pozycji podczas wymowy poszczególnych głosek języka francuskiego w trakcie wykonywania ćwiczeń korekcyjnych staje się możliwa dzięki zastosowaniu mikronauczania wykorzystującego zapis obrazu i dźwięku. Metoda ta, oparta na analizie nagrania wideofonicznego dokumentującego określone zachowania osób uczących się, pozwala na dostrzeżenie szczegółów, które często pozostają niezauważone podczas standardowych ćwiczeń fonetycznych. Dzięki temu uczestnicy zajęć mogą bardziej świadomie kontrolować pracę narządów mowy, co skutkuje efektywniejszą poprawą wymowy oraz lepszym zrozumieniem specyfiki dźwięków języka francuskiego.

Przed rozpoczęciem fazy autorejestracji wideofonicznej za pomocą smartfonu, zgodnie z założeniami metodologicznymi mikronauczania, konieczne jest zidentyfikowanie obserwowalnych cech umiejętności artykulacyjnej, które mają stanowić przedmiot działań dydaktycznych na zajęciach z fonetyki korektywnej. W celu ich wyodrębnienia, należy zwrócić uwagę na kilka kluczowych parametrów:

- pozycję języka,
- stopień zaokrąglenia warg,
- stopień wysunięcia ust,
- stopień otwarcia ust,
- wysokość dźwięku.

W tabeli 1 prezentujemy opisowe charakterystyki artykulacji francuskich samogłosek jednobrzmiennych, uwzględniające precyzyjne położenie i ustawienie artykulatorów. Mają one stanowić zobiektywizowaną podstawę do samo/obserwacji, analizy i /auto/ewaluacji.

Tabela 1. Opisowe charakterystyki artykulacji francuskich samogłosek jednobrzmiennych

Samogłoska	Położenie języka	Stopień zaokrąglenia ust	Stopień wysunięcia ust	Stopień rozwarcia ust	Brzmienie dźwięku
[i]	Czubek języka przylega do przednich dolnych zębów.	Brak zaokrąglenia ust. Kąciki ust daleko rozsunięte.	Brak wysunięcia ust do przodu. Kąciki ust mocno cofnięte.	Wąska szczelina pomiędzy wargą dolną a górną.	Wysokie.
[y]	Czubek języka mocno dociska przednie dolne zęby.	Ściągnięcie ust do pozycji zaokrągłonej. Kąciki ust zbliżone do siebie.	Dynamiczne wysunięcie ust do przodu.	Niewielkie rozwarcie zaokrągłonych ust.	Pośrednie, niższe niż przy [i].
[u]	Czubek języka przesuwają się w kierunku dolnego dziąsła i lekko cofa.	Usta maksymalnie zaokrąglone. Kąciki ust bardzo mocno zbliżone do siebie.	Bardzo dynamiczne wysunięcie ust do przodu.	Minimalne rozwarcie zaokrąglonych ust.	Niskie.

Ćwiczona opozycja fonologiczna	: [i]	: [y]	: [u]
	bi	bu	bout
	dis	du	doux
	fis	fut	fou
	gît	jus	joue
	mi	mue	mou
	nid	nu	nous
	pie	pu	pou
	qui	q	cou
	riz	rue	roux
	scie	su	sous
	t'y	tu	tout
	vie	vu	vous

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku stwierdzenia niepoprawnej artykulacji samogłosek, wynikającej z niewystarczającej pracy artykulatorów, zwłaszcza mięśni ust odpowiedzialnych za ich rozsuniecie i stopień labializacji, proponujemy wykorzystanie smartfonu do sporządzenia autonagrania ruchu warg podczas powtarzania sekwencji słów zawierających ćwiczoną opozycję fonologiczną. Studenci samodzielnie dokonują nagrań, które następnie poddają analizie.

W założeniach metodologicznych mikronauczania przewidziane są dwa poziomy analizy:

- autokopia, czyli samodzielne przeanalizowanie nagrania i jego autoocena,
- heterokopia, podczas której nagranie może być analizowane przez pozostałych uczestników zajęć: studentów i/lub nauczyciela.

W czasie heteroskopii ocenie podlegają jedynie cechy postrzegane przez obserwatorów, a na przykład ocena sposobu ułożenia języka jest możliwa wyłącznie podczas autoskopii.

W celu zobiektywizowania obserwacji zaleca się przygotowanie siatki obserwacyjnej uwzględniającej wyodrębnione wcześniej cechy obserwowalne poprawności artykulacyjnej głosek (zob. tabela 2).

Tabela 2. Siatka obserwacyjna do ćwiczonej opozycji [i] : [y] : [u]

Powtarzane słowa	Język	Zaokrąglenie ust	Wysunięcie ust do przodu	Stopień rozwarcia	Wysokość dźwięku
[bi]	^^^ ↑	-	-	+	↗
[by]	^^^ ↑	++	++	+	→
[bu]	^^^ ↑	+++	+++	+	↘
[di]					
[dy]					
[d]					
itd.					

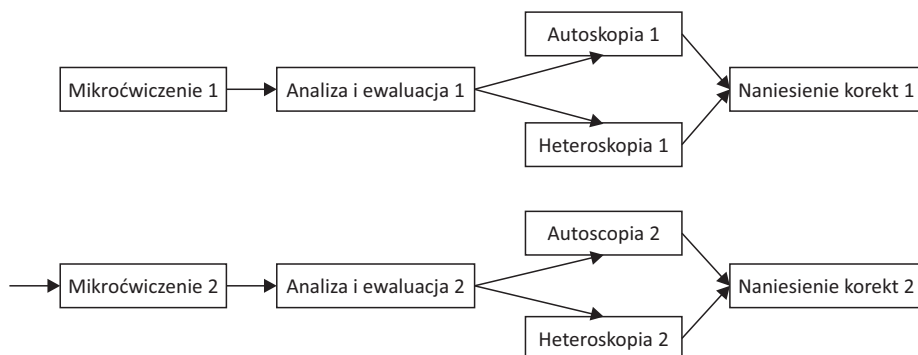
Legenda:

- brak
- + niewielkie
- ++ duże
- +++ bardzo duże
- ↗ wysoki
- pośredni
- ↘ niski
- ^^^ język dotyka zębów
- ^^^ język cofnięty, nie dotyka zębów

Źródło: opracowanie własne.

Po dokonaniu autoewaluacji lub/i ewaluacji zewnętrznej oraz omówieniu ze studentem sposobu osiągnięcia zamierzonego celu artykulacyjnego, następuje ponowne nagranie wideofoniczne ćwiczenia. Jest ono punktem wyjścia do uwzględnienia poprawek i ewentualnie drugiej ewaluacji: samodzielnej lub zewnętrznej. Omówioną procedurę korekcyjną ilustruje schemat 1.

Procedura korekcyjna z wykorzystaniem nagrania wideofonicznego, na którym można z łatwością prześledzić pracę artykulatorów ruchomych odpowiedzialnych za brzmienie głosek, pozwala unaocznic studentom biorącym udział w ćwiczeniach z fonetyki korektywnej, jak ważną rolę w osiągnięciu



Schemat 1. Etapy działania metodycznego z wykorzystaniem mikronauczania

Źródło: opracowanie własne.

poprawności artykulacyjnej odgrywa właściwe ustawienie, zaangażowanie i dynamika działania aparatu mowy. Najczęściej już po pierwszym nagraniu i przeanalizowaniu cech obserwowalnych wyodrębnionych dla danej głoski, można dostrzec u nich jakościową poprawę w ułożeniu ust, co przekłada się na stopień dokładności i poprawności artykulacyjnej.

Zastosowana procedura optymalizacyjna ułatwia osiągnięcie zakładanych efektów uczenia się, wśród których znajdują się umiejętności: postępowania się aparatem mowy zgodnie z zasadami emisji głosu, a także dokonywania analizy i oceny własnych działań w zakresie percepcji i artykulacji głosek języka francuskiego.

Warto również odnotować pozytywne nastawienie studentów do praktyki mikronauczania w dydaktyce fonetyki języka obcego, co zostało potwierdzone w krótkim badaniu ankietowym przeprowadzonym po zakończonym kursie fonetyki. Ankieta zawierała trzy pytania. Pierwsze badało nastawienie studentów do praktyki nagrań ich wymowy przy użyciu kamery w momencie rozpoczynania zajęć z fonetyki korektywnej. Wyniki dotyczące początkowego nastawienia wykazały, że tylko 30% respondentów miało pozytywny stosunek do autorejestracji, zdecydowana większość (70%) deklarowała stosunek negatywny. Jako uzasadnienie podawano najczęściej obawę, lęk przed ośmieszeniem, wstyd, nieakceptowanie własnego wizerunku. Na pytanie o ocenę stosunku do nagrywania siebie podczas ćwiczeń z fonetyki po zakończonym cyklu kształcenia proporcje oceny pomiędzy negatywną a pozytywną uległy diametralnej zmianie. Aż 85% studentów wyraziło bardzo pozytywny stosunek do nagrań, 10% deklarowało stosunek pozytywny, a 5% badanych wykazało obojętność. W uzasadnieniach podawano między innymi:

- „możliwość zobaczenia tego, czego się nie słyszało”,
- „możliwość prześledzenia pracy ust”,

- „lepsze uświadomienie sobie roli aparatu mowy”,
- „odkrycie różnic pomiędzy wymową tych samych głosek w języku polskim i francuskim: niby to samo, a jednak inaczej”,
- „lepsze uchwycenie własnych błędów”.

Studenci podkreślali też motywacyjną stronę zaproponowanej procedury korekcyjnej. Na pytanie o preferencje dotyczące formy analizy nagrań, respondenci odpowiadali w sposób następujący: samoocena 40%, ocena z udziałem nauczyciela 55%, ocena z udziałem innych studentów 3%. Pozostałe 2% badanych nie wypowiedziało się w tej kwestii.

Wyniki przeprowadzonej ankiety wskazują na istotną zmianę w postrzeganiu autorejestracji w trakcie kursu fonetyki korektywnej. Początkowy negatywny stosunek (70% respondentów) zmienił się na zdecydowanie pozytywny (95% wskazań pozytywnych lub bardzo pozytywnych). Główne zalety autorejestracji wskazywane przez studentów to wzrost samoświadomości fonetycznej, możliwość dokładniejszej analizy własnej wymowy oraz wyraźna motywacja do doskonalenia umiejętności artykulacyjnych. Aż 55% badanych preferowało analizę i ocenę nagrania z udziałem nauczyciela, co sugeruje, że dodatkowe wsparcie eksperta, który potrafi lepiej ukierunkować proces obserwacji, jest kluczowym elementem w procesie korekty fonetycznej dokonywanej na zajęciach.

5. Podsumowanie

Próba implementacji mikronauczania w procesie kształcenia kompetencji fonologicznej studentów I roku studiów neofilologicznych w zakresie języka francuskiego jako obcego zakończyła się pomyślnie. Nastąpił jakościowy przyrost umiejętności artykulacyjnych na poziomie pracy aparatu mowy i osiąganego brzmienia samogłosek francuskich. Aspekt metodologiczny mikronauczania, polegający na wyodrębnieniu cech obserwowalnych poszczególnych głosek i ćwiczeniu mikroopozycji fonologicznych, pozwolił na bardziej progresywne doskonalenie umiejętności artykulacyjnych dzięki zastosowaniu procedury analizy fizjologicznej.

Strona technologiczna mikronauczania umożliwiła łatwą rejestrację wideofoniczną pracy aparatu artykulacyjnego przy użyciu kamer w smartfonach. Stworzyło to możliwość wielowymiarowej analizy nagrań i oceny zarówno w formie autoskopii (samooceny), jak i heteroskopii (oceny przez nauczyciela i innych studentów).

Mikronauczanie zwiększyło też zaangażowanie i aktywne uczestnictwo studentów w zajęciach z fonetyki korektywnej, zapewniając im większą autonomię i motywację.

Reasumując, mikronauczanie, liczące już przeszło 60 lat, może na nowo stać się efektywnym narzędziem w kształceniu zawodowym neofilologów, wspierającym nauczanie fonetyki języka obcego na poziomie akademickim, zwłaszcza w przypadku przyszłych nauczycieli języka francuskiego, dla których kompetencja fonologiczna powinna pozostać jedną z kluczowych kompetencji językowych, rozwijanych nie tylko w pierwszym semestrze studiów.

BIBLIOGRAFIA

- Abry D., Chalaron M.-L. (2010), *Les 500 exercices de phonétique*. Paris: Hachette.
- Allen D.W., Ryan K.A. (1972), *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Paris: Dunod.
- Altet M., Britten J.D. (1983), *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blavet M., Mangenot F., Richard M. (1975), *Une expérience de formation de professeurs de l'enseignement moyen par le micro-enseignement*. „Le français dans le monde”, nr 113, s. 54–64.
- CECRL (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris: Les Editions Didier. Online: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5/> [DW 25.11.2024].
- Charliac L., Motron A.-C. (1998), *Phonétique progressive du français*. Paris: CLE international.
- Crahay M. (1979), *Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle*. „Revue Française de Pédagogie”, nr 48, s. 21–34.
- Dalgalian G. (1974), *Micro-enseignement dans la formation des enseignants*. „Orientations”, nr 42, t. 14., s. 305–317.
- Debyser F. (1975), *Les nouvelles voies de la formation des professeurs de langue vivante*. „Le français dans le monde”, nr 113, s. 6–8.
- Dzięgielewska Z. (1978), *Mikronauczanie – założenia i podstawowe pojęcia*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. II, s. 37–46.
- Gajos M. (1988), *Vers l'optimalisation de la formation des futurs professeurs de français langue étrangère. Le micro-enseignement appliqué à la formation à l'observation des classes de langue*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (niepublikowana rozprawa doktorska).
- Gajos M. (2010), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos M. (2020), *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos M. (2021), *Fonetyka języka ojczystego a kształcenie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuskiego*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 9–24.

- Jaroszewska T. (2009), *L'enseignement de la phonétique française aux étudiants de philologie romane en Pologne – quelques propositions de démarche pédagogique*, (w:) Paprocka-Piotrowska U., Zając J. (red.), *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 225–234.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2020), *Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école?* „Neofilolog”, nr 55/2, s. 173–194.
- Kupisiewicz Cz. (1977), *Podstawy dydaktyki ogólne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Maire S., Mottet G. (1975), *Autoscopie, micro-enseignement et formation des maîtres*. „Média”, nr 75/76, s. 17–26.
- Mottet G. (1981), *Le micro-enseignement dans les écoles normales françaises*. Paris: Média Formation.
- Płatkow A. (1977), *Wymowa francuska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Płuciennik J. (2013), *Smartfonologia na uniwersytecie*. (w:) Płuciennik J., Klimczak K. (red.), *Twórca Uniwersytet. Przewodnik dla studentów Uniwersytetu Łódzkiego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 25–28.
- Sawicka S., Czerniakiewicz A., Kucharczyk R. (2021), *Profil uczniów klas wstępnych na przykładzie XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 81–92.
- Schiff F. (1973), *Le micro-enseignement: son contenu*. „Dossiers pédagogiques AUDE-CAM”, nr 7, s. 26–31.
- Smuk M. (2022), *Le français subjectivement parlant*. (w:) Lipińska M., Szeplińska-Baran M. (red.), *L'art de vivre, de survivre, de revivre. Approches linguistiques*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 239–251.
- Plan studiów licencjackich na kierunku nauczanie języków obcych w CKNJOiEE UW. Online: http://cknjoiee.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/11/Plan-studio%CC%81w-l-stopnia-2024_2025.pdf [DW: 25.11.2024].
- Plan studiów licencjackich na kierunku filologia romańska w IR UŁ. Online: <https://www.romanistyka.uni.lodz.pl/strefa-studenta/programy-studiow> [DW: 25.11.2024].
- Weiss F. (1972), *Le micro-enseignement dans la formation des professeurs de langue*. „Le français dans le monde”, nr 91, s. 34–37.

Received: 29.11.2024

Revised: 20.03.2025

Oskar Korczyński

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0009-0000-0215-6082>

o.korczynski@student.uw.edu.pl

Kompetencja fonologiczna w języku obcym z punktu widzenia studentów kierunków filologicznych. Perspektywa przyszłej kariery zawodowej

Phonological competence in a foreign language from the point of view of philology students. Future career outlook

Phonological competence, which is one of the components of linguistic competence, poses many challenges for learners and language teachers. Among these, the neurolinguistic determinants of the learner, the role of teacher feedback and the question of the choice of pedagogical norm are particularly relevant. This results in a multitude of beliefs and diverse representations around phonological competence. The aim of this study was to observe these beliefs and representations in a sample of 60 students from various philology courses. For this purpose, they were asked to complete a questionnaire containing closed and open-ended questions. The results suggest that the students consider a highly developed phonological competence to be important for their future work as philologists, even though they understand the concept in different ways.

Keywords: phonological competence, pronunciation, phonetics teaching, phonetics learning

Słowa kluczowe: kompetencja fonologiczna, wymowa, nauczanie fonetyki, uczenie się fonetyki



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

1. Wstęp

Kompetencja fonologiczna w ujęciu ESOKJ (2003) stanowi jeden z filarów komunikacyjnych kompetencji językowych. Jednakże od lat 70. ubiegłego wieku dominujące w dydaktyce języków obcych podejścia socjo-pragmatyczne nie stawiają fonologii na równi z innymi podsystemami języka, przez co jej nauczanie zeszło na drugi plan. W konsekwencji rozwijaniu kompetencji fonologicznej nie poświęca się dużo miejsca w kształceniu przyszłych filologów, także ze względu na wrażliwe kwestie takie jak uwarunkowania neurolingwistyczne, wybór normy pedagogicznej, czy niepewność językowa, z którymi wiąże się przyswajanie systemu fonologicznego. Nie zmienia to faktu, że rozwój w obrębie kompetencji fonologicznej przyczynia się do skuteczniejszej komunikacji w języku obcym (Gajos, 2010: 5), na czym szczególnie może zależeć studentom studiów filologicznych, którzy dobrą znajomość języka obcego prawdopodobnie zechcą wykorzystać w przyszłej pracy zawodowej.

Artykuł przybliży badanie przeprowadzone na Uniwersytecie Warszawskim wśród studentów różnych filologii. Ich tło stanowią rozważania teoretyczne poświęcone miejscu fonetyki w nauczaniu języków obcych, a zasadniczym celem jest wykazanie, jak respondenci postrzegają kompetencję fonologiczną. Szczególne miejsce w tekście poświęcono omówieniu reprezentacji społecznych na temat tej kompetencji oraz jej znaczenia w pracy zawodowej obejmującej takie sektory jak tłumaczenia, edukacja i obsługa klienta obcojęzycznego.

2. Miejsce fonetyki w nauczaniu języków obcych

Fonetyka – obok ortografii, morfoskładni i leksyki – stanowi jeden z tradycyjnie wyodrębnianych w glottodydaktyce podsystemów języka¹ (Gajos, 2010: 5). Jej miejsce w nauczaniu języków obcych jest ściśle związane z dominującą w danym czasie metodą oraz z tendencjami obserwowanymi wówczas w naukach humanistycznych. Koniec XIX wieku to okres, w którym fonetyka staje się obiektem zainteresowań lingwistów, a przełomowym momentem tego czasu było opracowanie w roku 1886 Międzynarodowego Alfabetu Fonetycznego (IPA) (Sauvage, 2019). Na gruncie glottodydaktycznym rozwijała się wówczas metoda bezpośrednia, która opanowanie artykulacji uznawała za warunek konieczny do rozpoczęcia pracy nad czytaniem i pisanem (Sauvage, 2019). Metody powstałe w pierwszej połowie XX wieku skupiały się w obrębie fonetyki albo na dostarczeniu uczniowi modelowych wzorców, albo

¹ W dalszej części artykułu wyraz *fonetyka* będzie używany w takim znaczeniu.

na ćwiczeniach artykulacyjnych, natomiast metody strukturo-globalne z lat 60., dzięki rozpowszechnieniu się magnetofonów, wykorzystywały ćwiczenia strukturalne na rozróżnianie dźwięków ze słuchu. W tym nurcie powstała także oryginalna metoda werbo-tonalna Guberiny, która za punkt wyjścia do pracy nad fonetyką w języku obcym przyjmuje nie pojedyncze fonemy, jak w przypadku innych metod, a elementy suprasegmentalne takie jak rytm i intonację (Gajos, 2010: 80).

Począwszy od lat 60. w lingwistyce pojawiają się czerpiące z nauk społecznych podejścia socjo-pragmatyczne, które odrzucają strukturalistyczną wizję języka (Sauvage, 2019). Również w glottodydaktyce krystalizują się wówczas podejścia, które w centrum stawiają ucznia i jego kompetencje komunikacyjne, przez co nauka poszczególnych podsystemów języka, w tym fonetyki, schodzi na drugi plan. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003: 99–106), gdzie kompetencja fonologiczna jest przedstawiona jako składowa kompetencji lingwistycznych, a te z kolei stanowią jeden z komponentów kompetencji komunikacyjnych będących punktem odniesienia. Ten specyficzny kontekst sprawił, że od lat 80. nastąpiło znaczne spowolnienie w sferze badań nad dydaktyką fonetyki; swoiste odrodzenie się zainteresowania badawczego tym tematem dokonało się dopiero w pierwszej dekadzie XXI wieku (Sauvage, 2020: 135; Gajos, 2019: 44).

3. Specyfika rozwijania kompetencji fonologicznej

Rozwijanie kompetencji fonologicznej w języku obcym wiąże się z szeregiem pytań, na które badacze nie mają jednoznacznych odpowiedzi. Niemniej jednak warto zwrócić uwagę na pewne zaobserwowane i opisane zjawiska, które mogą pomóc zrozumieć szczególny charakter kompetencji fonologicznej oraz znaczenia jej rozwijania w języku obcym.

3.1. Podłoże neurolingwistyczne

Nabywanie systemu fonologicznego jest procesem złożonym, na który ogromny wpływ mają uwarunkowania natury neurolingwistycznej. Badania w tym obszarze wykazały, że percepcja mowy aktywuje obszary mózgu odpowiedzialne za funkcje ruchowe związane z mięśniami artykulacyjnymi, a zaangażowanie tych regionów mózgu jest tym silniejsze, im trudniejszy do rozszyfrowania jest dla osoby badanej dany komunikat (Grabski, Sato, 2016: 85–86). Oznacza to, że skuteczne rozwijanie kompetencji fonologicznej

powinno, po pierwsze, skupiać się zarówno na jej aspekcie receptywnym, jak i produktywnym, po drugie zaś powinno kłaść nacisk na wytworzenie u osób uczących się nowych kategorii fonologicznych – fonemów i schematów prozodycznych – które nie istnieją w ich językach ojczystych. W związku z tym badacze zajmujący się dydaktyką wymowy zwracają uwagę na istotność dużej ilości *inputu* językowego (Detey, 2009) i ćwiczeń praktycznych, porównując je do „intensywnego treningu” (Chabanal, Mourier, 2019: 4), a samych nauczycieli do „trenerów sportowych” (Sauvage, 2024: 119).

3.2. Rola nauczyciela

Dla rozwijania kompetencji fonologicznej w języku obcym wyjątkowo ważna jest rola nauczyciela. Badania nad oceną poprawności własnej wymowy użytkownika w językach obcych wykazały, że istnieje zauważalna rozbieżność pomiędzy jego samooceną a oceną sędziów kompetentnych będących jednocześnie *native speakerami* oraz lingwistami. Eksperyment Trofimovicha (Trofimovich i in., 2014) na próbie 134 nienatywnych użytkowników angielskiego wykazał, że osoby o niskim poziomie znajomości języka mają tendencję do zawyżania swoich zdolności w obrębie wymowy, natomiast osoby o wysokim poziomie przejawiają odwrotną zależność – zaniżają swoje zdolności. Takie zjawisko, według badacza, to przykład efektu Dunninga-Krugera, który jest tym silniejszy, im bardziej rozmyty i poddany subiektywności jest obszar, do którego się odnosi (Trofimovich i in., 2014: 2). Do podobnych wniosków doszli Dłaska i Krekeler (2008), badający sposób, w jaki zaawansowani nienatywni użytkownicy języka niemieckiego (N = 46) oceniali swoją własną realizację wybranych fonemów. Pomimo tego, że doskonale potrafili rozpoznać te, które realizowali w sposób poprawny, mieli oni trudności w trafnym samodziagnozowaniu fonemów realizowanych w sposób niepoprawny z punktu widzenia sędziów kompetentnych. Wynika z tego, że w rozwijaniu kompetencji fonologicznej w języku obcym znaczenie osoby trzeciej w postaci nauczyciela jest fundamentalne. Można by oczywiście twierdzić, że jego rola jest równie istotna w przypadku przyswajania innych podsystemów języka obcego. Współcześnie istniejące technologie pozwalają jednak na samodzielną weryfikację poprawności ortograficznej i morfoskładniowej, a autonomiczny uczeń będzie także w stanie do pewnego stopnia rozwinąć swoją poprawność leksykalną dzięki nowoczesnym słownikom i dostępnym w internecie korpusom. Taki samodzielny rozwój w obrębie kompetencji fonologicznej jest natomiast znacznie utrudniony ze względu na brak odpowiednich narzędzi cyfrowych.

3.3. Kwestia normy

W przypadku pracy nad fonetyką języka obcego istotną i poniekąd problematyczną kwestią jest także wybór normy pedagogicznej oraz jej związek z modelem *native speaker*. Jak przyznają autorzy nowego wydania ESOKJ:

w nauczaniu języków obcych opanowanie systemu fonologicznego wyidealizowanego rodzimego użytkownika języka od dawna jest celem, a akcent uważany jest za wskaźnik słabego opanowania systemu. [...] Wyidealizowane modele, które ignorują wpływ akcentu, nie uwzględniają kontekstu, aspektów socjolingwistycznych i potrzeb uczących się. Skala z 2001 roku zdawała się wzmacniać ten punkt widzenia, dlatego też została opracowana na nowo. [Tłumaczenie własne] (Rada Europy, 2022: 139).

Modyfikacja deskryptorów jest ważna, gdyż zbyt kruczowe trzymanie się danego modelu wymowy, może prowadzić u niektórych uczniów do poczucia nadmiernej presji a nawet do niepewności językowej (fr. *insécurité linguistique*). Jest ona definiowana przez Bretegnier (1999: 741) jako poczucie braku przynależności do danej społeczności językowej ze względu na brak wpasowania się w obowiązujące wewnątrz niej normy. Z akustycznego punktu widzenia użycie języka przez osobę uczącą się go jako obcego zazwyczaj różni się od tego, jak posługują się nim różne społeczności *native speakerów* (Dańko, Hamm, 2017A; Dańko, Hamm, 2017B). Warto w tym miejscu podkreślić różnorodność tychże społeczności, dlatego że nie istnieje jeden konkretny model fonologiczny, którym posługiwałby się każdy *native speaker* i w tym sensie – jeśli zakłada się istnienie takiego modelu – to jest on siłą rzeczy modelem wyidealizowanym, tak jak to zaznaczają autorzy ESOKJ w przywołanym wyżej cytacie (Rada Europy, 2022: 139). Niemniej jednak, niezależnie od przyjętego modelu, zmiana wzorców artykulacyjnych i prozodycznych wymaga – jak już wspomniano – znacznego nakładu pracy i w związku z tym trudniej je dostosować do norm danej społeczności językowej niż inne elementy składające się na język. Dlatego też fonetyka jest podsystemem języka, który w szczególny sposób może wiązać się u niektórych uczniów z poczuciem niepewności językowej.

4. Badanie własne

Badanie ankietowe, którego wyniki zostaną omówione poniżej, zostało przeprowadzone w czerwcu 2024 roku wśród 60 studentów kierunków filologicznych na Uniwersytecie Warszawskim. Jego celem było zaobserwowanie, jak respondenci postrzegają rolę kompetencji fonologicznej w ich edukacji

językowej w ramach studiów filologicznych. Prezentacja wyników zostanie poprzedzona szczegółowym opisem kontekstu, próby badawczej oraz metodologii.

4.1. Ramy badania

Grupą badawczą byli studenci kierunków filologicznych na Uniwersytecie Warszawskim, dlatego warto zwrócić uwagę na specyfikę tego typu studiów. Nieocenionym źródłem wiedzy w tym obszarze jest opublikowana w 2023 roku monografia Smuka, Grabowskiej i Sowy zatytułowana *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*, która jest – jak zaznaczają autorzy – „diagnozą reprezentacji i oczekiwań” studentów kierunków filologicznych (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 5). Z badania przeprowadzonego na 4893 studentach z 13 polskich uniwersytetów jasno wynika, że praktyczna nauka języka obcego plasuje się na pierwszym miejscu w oczekiwaniach programowych respondentów – 70,7% studentów studiów licencjackich i 53,3% studentów studiów magisterskich wymienia przedmioty z tej grupy jako te, których oczekują podczas studiów (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 88). Ponadto 67,5% badanych studentów studiów licencjackich postrzega studia filologiczne przez pryzmat nauki docelowego języka obcego (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 33), która w większości przypadków „idzie w parze z planami zawodowymi, [ponieważ studenci] mają pełną świadomość, że sama w sobie nauka języka obcego jest kompetencją niezbędną na rynku pracy, zwiększającą możliwości atrakcyjnego zatrudnienia, otwierającą interesujące perspektywy zawodowe w kraju i za granicą” (Smuk, Grabowska, Sowa: 2023, 36). Z tych danych wyłania się więc profil studenta kierunku filologicznego przykładającego dużą wagę do rozwijania kompetencji językowych, które będzie mógł wykorzystać w swojej karierze zawodowej i które będą stanowiły jego atut na rynku pracy. Taki profil potwierdzają też plany zawodowe badanych studentów, spośród których 40% jest zainteresowanych branżą tłumaczeniową, a 22,9% pracą w charakterze nauczyciela/lektora, czyli obszarami ściśle związanymi z doskonałą znajomością języka obcego (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 145).

4.2. Grupa badawcza i metodologia

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2024 wśród studentek i studentów Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Badane osoby (N = 60) studiowały różne języki obce takie: francuski (24), angielski (21), nie-

miecki (6), włoski (4), hiszpański (3), fiński (1) oraz węgierski (1). Zważywszy na to, że niektóre studia filologiczne oferują naukę języka od podstaw, a inne zakładają kontynuację nauki, to poziom znajomości języka przy rozpoczęciu studiów był różny dla poszczególnych uczestników badania – od A0 do C2. Jest to z pewnością czynnik ważny. Decyduje on nie tylko o języku wykładowym podczas zajęć na studiach, ale także może wpływać na oczekiwania i przyszłe plany zawodowe studentów. Osoba, która w ramach studiów filologicznych rozpoczyna naukę języka od podstaw, ma prawdopodobnie inne oczekiwania niż ktoś, kto wybiera takie studia, znając już w jakimś stopniu język docelowy. W związku z tym w analizie wyników, wyodrębnione zostaną dwie grupy:

- osoby zaczynające studia filologiczne jako początkujący użytkownicy języka docelowego (deklarujący poziomy A0–A2 w momencie rozpoczęcia studiów),
- studenci, którzy przed rozpoczęciem studiów filologicznych posługiwali się już językiem docelowym na poziomie co najmniej średnio-zaawansowanym (B1–C2).

Pierwsza grupa, nazywana w dalszej części artykułu *grupą A0–A2*, liczy 22 respondentów, natomiast *grupa B1–C2* – 38.

Celem badania było zebranie danych na temat tego, jak studenci różnych studiów filologicznych na Uniwersytecie Warszawskim postrzegają kompetencję fonologiczną w języku obcym, który studiują. Sformułowano w nim 3 pytania badawcze:

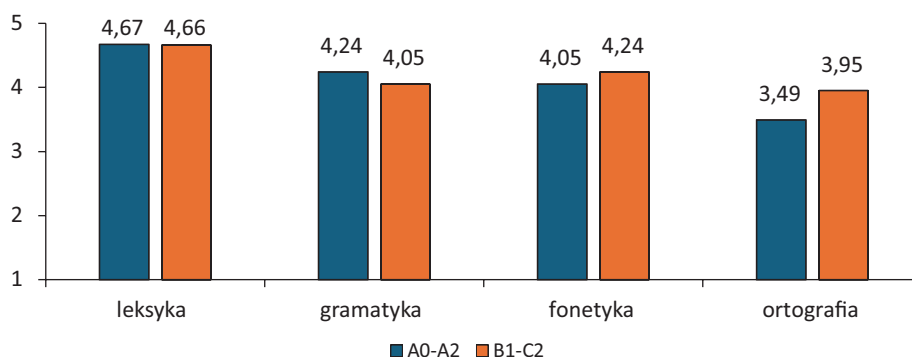
1. Jak jest miejsce fonetyki w nauce języka obcego według uczestników badania?
2. Jakie są ich reprezentacje społeczne na temat kompetencji fonologicznej w języku obcym?
3. Jak ważna jest w ich przekonaniu wysoko rozwinięta kompetencja fonologiczna w przyszłej pracy zawodowej filologa?

Dane do badania zostały zebrane poprzez kwestionariusz online (*Google forms*), który składał się z kilku części. Pierwsza miała na celu pozyskanie danych o profilu respondentów. W kolejnej – mieli oni za zadanie określić w skali od 1 do 5, jak ważne w nauce języka obcego są wyodrębnione podsystemy języka, co pozwoliło na sformułowanie odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze. Następnie, uczestnicy badania w pytaniu otwartym przedstawili swoje wyobrażenia na temat wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej. Zebrane w ten sposób dane jakościowe umożliwiły odpowiedź na drugie pytanie badawcze. Ostatnia część kwestionariusza, związana z trzecim pytaniem badawczym, polegała na określeniu w skali od 1 do 5, jak ważna jest wysoko rozwinięta kompetencja fonologiczna w poszczególnych ścieżkach kariery zawodowej.

4.3. Wyniki

4.3.1. Miejsce fonetyki w nauce języka obcego

Postrzeganie miejsca fonetyki w nauce języka zbadano, zestawiając ją z innymi tradycyjnie wyróżnianymi w glottodydaktyce podsystemami języka – gramatyką, leksyką oraz ortografią (Gajos, 2019). Każdemu z czterech podsystemów respondenci mieli przyporządkować wartość liczbową od 1 do 5, gdzie 1 oznacza, że dany podsystem jest zdecydowanie nieważny w nauce języka, a 5 – że jest zdecydowanie ważny. Wyniki z uwzględnieniem poziomu znajomości języka przez studentów w momencie rozpoczęcia studiów filologicznych zostały przedstawione w wykresie poniżej.



Wykres 1. Istotność podsystemów w nauce języka obcego według badanych studentów

Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu wynika, że niezależnie od poziomu znajomości języka w momencie rozpoczęcia studiów podsystem leksykalny jest uznawany za najważniejszy w nauce języka. Nie jest to niczym zaskakującym, bowiem znajomość słownictwa jest warunkiem koniecznym do komunikacji. Drugim najważniejszym podsystemem według badanych studentów jest – w zależności od grupy – gramatyka bądź fonetyka. Na ostatnim miejscu w obydwu grupach znalazła się ortografia. Według badanych studentów fonetyka jest więc mniej ważna w nauce języka obcego niż leksyka, równie ważna co gramatyka i ważniejsza niż ortografia. Przyporządkowywanie nadrzędnego znaczenia gramatyce i leksyce w nauce języka obcego zdają się potwierdzać inne badania (Gajos, 2019), jednak pewnym zaskoczeniem może wydawać się to, że według badanych studentów UW fonetyka jest tak samo ważna jak gramatyka w nauce języka obcego. Należy jednak mieć na uwadze fakt, że badanie dotyczyło postrzegania kompetencji fonologicznej, czego badani

byli świadomi: komponent fonetyczny był obecny zarówno w tytule kwestionariusza jak i w jego opisie. Mogło to sprawić, że respondenci byli bardziej wyczuleni na ten podsystem w momencie udzielania odpowiedzi.

4.3.2. Reprezentacje wokół kompetencji fonologicznej

Aby zbadać reprezentacje społeczne studentów dotyczące kompetencji fonologicznej, w kwestionariuszu zostało umieszczone pytanie otwarte (*Opisz, co według Ciebie oznacza, że ktoś ma wysoko rozwiniętą kompetencję fonologiczną*), które miało na celu skłonić respondentów do refleksji na temat cech charakterystycznych wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej. Ponieważ osoby niezaznajomione z ESOKJ mogły nie wiedzieć, czym ta kompetencja jest, w kwestionariuszu podana została możliwie jak najbardziej uproszczona i nie sugerująca konkretnych odpowiedzi definicja: *kompetencja fonologiczna to jedna ze składowych kompetencji językowych; dotyczy postrzegania i produkcji dźwięków mowy (głosek, intonacji, rytmu itp.).*

Z odpowiedzi respondentów wyłaniają się trzy główne kategorie, za pomocą których definiują oni wysoko rozwiniętą kompetencję fonologiczną:

- opanowanie systemu fonologicznego,
- zdolność naśladowania modeli,
- kryterium zrozumienia.

Opanowanie systemu fonologicznego

Na opanowanie systemu fonologicznego w języku obcym składa się wiele elementów. Wśród nich zdecydowanie najczęściej wymienianym kryterium wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej jest zdolność rozróżniania dźwięków/fonemów języka obcego, na którą wskazał co trzeci badany student.

- S60: Przede wszystkim rozróżnia dźwięki
 S1: To oznacza że potrafi rozpoznać, różnicować i manipulować dźwiękami mowy
 S19: [...] słyszy poszczególne dźwięki mowy i potrafi je rozpoznawać
 S6: To ktoś, kto potrafi dostrzec różnice między parami minimalnymi
 S10: [...] potrafi rozróżnić dźwięki, które dla laika mogą wydawać się identyczne, a w rzeczywistości są inne
 S11: Umie odróżniać i rozpoznawać dźwięki

Co piąty badany student wskazał na elementy suprasegmentalne, które również są częścią systemu fonologicznego języka. Najczęściej wymieniana

jest poprawna intonacja, ale w odpowiedziach pojawia się też poprawny akcent wyrazowy, czy odpowiedni rytm.

- S4: Ktoś łatwo [...] dostrzega akcenty i intonacje i potrafi je użyć, [...] słyszy rytm, rymy i różnice w długości dźwięków
- S21: potrafi [...] dobierać odpowiednią intonację do odpowiedniej sytuacji.
- S27: Ma umiejętność odpowiedniej intonacji
- S32: Jest świadomy różnic fonologicznych między językami takich jak np. akcenty, intonacja, długość samogłosek

Niektórzy badani zwracają uwagę na cechy, które nie dotyczą bezpośrednio opanowania systemu fonologicznego języka rozumianego jako cechy fonemiczne i prozodyczne, ale przyczyniają się do łatwiejszego poruszania się w tymże systemie. Należy tutaj wymienić chociażby świadomość, że jeden fonem może mieć wiele alofonów, wrażliwość na wariantowość fonetyczną, czy wiedzę dotyczącą miejsca artykulacji głosek.

- S6: Taka osobą jest świadoma i ma wiedzę na temat tego, w jaki sposób produkować odpowiednie dźwięki, aby poprawnie wymówić słowa w swojej odmianie językowej. To również osoba, która ma świadomość istnienia wielu akcentów w różnych odmianach języka i wie, że nie są one błędem, a jedynie różnicą wynikających z różnorakich przyczyn
- S8: Rozumie ten sam fonem wymawiany w różnych wariantach języka i różnych pozycjach w zdaniu oraz potrafi to zaaplikować w praktyce
- S34: To by znaczyło, że ktoś ma bardzo dużo świadomości o procesach, które biorą udział w produkcji mowy. Np. jest świadomy błędów swoich i innych, potrafi je opisać oraz poprawić

Zdolność naśladowania modeli

Prawie połowa badanych studentów (26) postrzega wysoko rozwiniętą kompetencję fonologiczną przez pryzmat zdolności wiernego naśladowania, powtarzania, imitowania modeli.

- S2: Jest w stanie usłyszeć i powtórzyć dany dźwięk
- S4: dobrze potrafi powtarzać dźwięk
- S8: Nie musi się zastanawiać przed wymówieniem słowa nad ustawieniem aparatu mowy w odpowiedni sposób, tylko przychodzi mu to naturalnie
- S17: Potrafi naśladować odpowiednie intonacje i akcenty
- S18: Potrafi dobrze rozpoznawać fonologiczne aspekty wymowy w różnych językach i je imitować, posługując się językiem (prawie) bez akcentu
- S52: Ktoś odtwarza dobrze dźwięk rzeczywisty języka we własnej mowie

W tej grupie osób były także głosy (11) sprowadzające rozwiniętą kompetencję fonologiczną w języku obcym do zdolności naśladowania modelu *native speaker*, który zazwyczaj zapisany jest w liczbie pojedynczej, co może wskazywać na jego wyidealizowany charakter. Należałoby jednak przeprowadzić dalsze badania na przykład z wykorzystaniem wywiadów, aby lepiej zrozumieć, co respondenci mają na myśli, powołując się na ten model.

- S5: Potrafi mówić w języku obcym w sposób bardzo zbliżony do *native speaker*, trudno dosłyszeć różnice zwłaszcza osobom nie mówiącym w tym języku
- S7: brzmi jak *native*
- S9: że ma dobrą wymowę, brzmi jak *native*
- S33: Według mnie to znaczy, że ta osoba potrafi wymówić i zaakcentować w języku obcym słowa w sposób bardzo bliski do wymowy rodzimych użytkowników tego języka

Kryterium zrozumienia

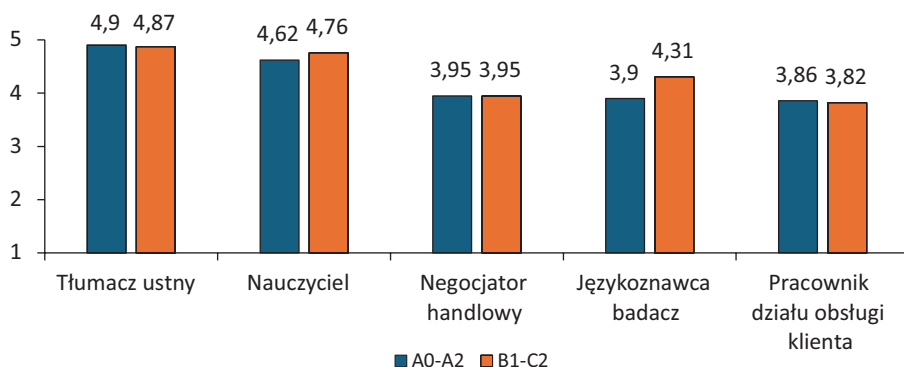
Najrzadziej wymienianą przez badanych studentów cechą, która miałaby świadczyć o wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej, jest kryterium zrozumienia (ang. *intelligibility*). Zostało ono wskazane jedynie w 7 odpowiedziach. Co ciekawe, według nowych deskryptorów ESOKJ (Rada Europy, 2022: 139) to właśnie kryterium zrozumienia jest, obok stopnia opanowania artykulacji i prozodii, kluczowym czynnikiem wskazującym na poziom biegłości językowej użytkownika w obrębie kompetencji fonologicznej oraz sugerującym, jak może wyglądać jego dalsza progresja.

- S20: to znaczy, że wyraźnie i zrozumiale się wypowiada, nie ma problemu ze zrozumieniem ze słuchu
- S30: Potrafi lepiej się wypowiadać i rozumieć inne osoby
- S41: [to oznacza, że] jestem w stanie bez problemu zrozumieć tę osobę gdy mówi

4.3.3. Kompetencja fonologiczna w perspektywie kariery zawodowej

Ostatnia część badania miała na celu przyjrzenie się temu, jak studenci postrzegają znaczenie wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej w wybranych ścieżkach kariery zawodowej związanych z wykorzystaniem dobrej znajomości języka obcego. Ta sekcja kwestionariusza składała się z pięciu twierdzeń typu: *Wysoko rozwinięta kompetencja fonologiczna jest ważna w pracy tłumacza ustnego, nauczyciela języka obcego, negocjatora handlowego, badacza – językoznawcy, pracownika w dziale obsługi klienta obcoję-*

zycznego. Respondenci mieli za zadanie określić, w jakim stopniu zgadzają się z tymi stwierdzeniami, gdzie 1 oznaczało zdecydowaną niezgodę, a 5 – zdecydowaną zgodę. Zbiorcze wyniki przedstawia poniższy wykres.



Wykres 2. Istotność wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej w różnych ścieżkach kariery według badanych studentów

Źródło: opracowanie własne.

Badani studenci postrzegają wysoko rozwiniętą kompetencję fonologiczną jako ważną we wszystkich sugerowanych ścieżkach kariery. Szczególne miejsce zajmuje tutaj zawód tłumacza ustnego oraz nauczyciela: respondenci niemalże jednogłośnie stwierdzili w przypadku tychże zawodów konieczność legitymowania się bardzo dobrą kompetencją fonologiczną. W przypadku pracy tłumacza ustnego wyraźna i poprawna wymowa jest kluczowa, ponieważ warunkuje ona zrozumienie, a brak neutralności przejawiający się z wymowie może być w tej branży uznawany za brak profesjonalizmu (Šimáčková, Podlipský, 2011: 140). Jeśli chodzi o nauczycieli języków obcych, to oczekiwania wobec nich są różnorakie i często niewspółmierne do ich możliwości (Pawlak, 2022). Niemniej jednak oczekuje się od nich wysokich kompetencji lingwistycznych, w tym także kompetencji fonologicznej, gdyż stanowią dla uczniów model. Praca związana z obsługą klienta obcojęzycznego bądź prowadzeniem negocjacji w języku obcym wymaga według respondentów mniejszej, choć w dalszym ciągu wysokiej, kompetencji fonologicznej w porównaniu do pracy tłumacza ustnego i nauczyciela. Ciekawym przypadkiem jest praca badacza językoznawcy, dlatego że można tutaj zauważyć niewielką różnicę między grupą A0–A2, a grupą B1–C2. Ta rozbieżność może wynikać z innych oczekiwań tych dwóch grup wobec autorytetów naukowych lub wiąże się z różnicą w rozumieniu wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej i nie ma związku z poziomem znajomości języka docelowego na początku studiów.

5. Podsumowanie

Rola kompetencji fonologicznej w skutecznej komunikacji w języku obcym jest fundamentalna, jednak z wielu względów fonetyce nie poświęca się w praktyce dydaktycznej tyle samo czasu ile innym podsystemom języka (Gajos, 2019). Grupę, której w szczególny sposób zależy może na rozwijaniu kompetencji fonologicznej w języku obcym, stanowią studenci filologii obcych, dlatego że bardzo często wiążą oni swoją przyszłość zawodową ze studiowanym językiem i zależy im na jego kompleksowym opanowaniu. Przedstawione w tym artykule badanie własne miało na celu przyjrzenie się temu, jak studenci różnych kierunków filologicznych na Uniwersytecie Warszawskim postrzegają kompetencję fonologiczną ze szczególnym uwzględnieniem następujących obszarów: miejsce podsystemu fonetycznego w uczeniu się języka obcego, reprezentacje społeczne na temat wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej oraz jej istota w rozmaitych pracach zawodowych związanych z wykorzystaniem języka obcego. Badanie wykazało, że studenci postrzegają fonetykę jako podsystem, który jest równie ważny co gramatyka w nauce języka. W ich reprezentacjach na temat wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej dominuje umiejętność rozróżniania fonemów oraz zdolność do wiernego naśladowania wymowy modeli, w tym rodzimych użytkowników języka. Według badanych studentów wysoko rozwinięta kompetencja fonologiczna jest również ważna w pracy związanej z językiem obcym, w szczególności w pracy tłumacza ustnego i nauczyciela. Ze względu na niewielką liczbę uczestników badania w wynikach nie zaobserwowano znacznych różnic między osobami zaczynającymi studia filologiczne z co najmniej średniozaawansowaną znajomością języka docelowego, a osobami zaczynającymi od podstaw. Badanie skupiło się jedynie na reprezentacjach studentów, natomiast praktyczne sposoby rozwijania kompetencji fonologicznej wśród/przez studentów kierunków językowych nadal pozostają obszarem badań.

BIBLIOGRAFIA

- Bretegnier A. (1999), *Sécurité et insécurité linguistique, approche sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues: la Réunion*. La Réunion: Université de Réunion.
- Chabanal D., Mourier F. (2019), *La question cognitive dans la phonétique corrective : une approche exemplariste*. „Recherches en didactique des langues et des cultures”, nr 16(1). Online: <http://journals.openedition.org/rdlc/4578> [DW 28.02.2025].
- Dańko M., Hamm D. (2017), *Perception et traque de « l'accent étranger » : la production des voyelles orales en FLE par des polonophones*. „Echo des études romanes”, t. XIII/1, s. 101–122.

- Dańko M., Hamm D. (2017), *Pour une correction phonétique personnalisée en FLE ou de la remédiation « sur mesure »*. „Studia Romanica Posnaniensia”, nr 44(2), s. 175–193.
- Detey S. (2009), *Phonetic input, phonological categories and orthographic representations: a psycholinguistic perspective on why language education needs oral corpora. The case of French–Japanese interphonology development*, (w:) Kawaguchi Y., Minegishi M., Durand J., (red.), *Corpus Analysis and Variation in Linguistics*. Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies, s. 179–200.
- Dłaska A., Krekeler C. (2008), *Self-assessment of pronunciation*. „System”, nr 36, s. 506–516.
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa : CODN.
- Gajos M. (2010), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej: fonetyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos M. (2019), *Przydatność fonetyki w procesie przyswajania pozostałych podsystemów języka*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 43–47.
- Grabski K., Sato M. (2016), *Percevoir, agir, communiquer: la nature sensorimotrice de la parole*, (w:) Pinto S. et Sato M. (red.), *Traité de neurolinguistique. Du cerveau au langage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur SA, s. 83–96.
- Pawlak M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.
- Rada Europy (2022), *Cadre européen commun de référence pour les langues : volume complémentaire*, Strasbourg.
- Sauvage J. (2019), *Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature*. „Recherches en didactique des langues et des cultures”, nr 16(1). Online: <http://journals.openedition.org/rdlc/4276> [DW 28.02.2025].
- Sauvage J. (2020), *Impacts du CECR sur le système scolaire ordinaire et en phonétique dans les formations FLE universitaires*. „Revue Japonaise de Didactique du Français”, nr 15(1), s. 134–143.
- Sauvage J. (2024), *Enseignement-apprentissage de la « phonétique » en langue étrangère : de la complexité à la Pensée complexe*, (w:) Abdallah K. et Di Pardo Léon-Henri D. (red.), *De l'appropriation langagière en contextes plurilingues et pluriculturels: Quelles approches, quels outils et quels enjeux pour la didactique du FLE/FLS ?*. Bruksela: Peter Lang Editions Scientifiques Internationales, s. 113–121.
- Šimáčková Š., Podlipský V. (2011), *Pronunciation skills of an interpreter*. Olomouc: Translation and Interpreting Forum Olomouc, s. 139–149.
- Smuk M., Grabowska M., Sowa M. (2023), *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Trofimovich P. i in. (2014), *Flawed self-assessment: Investigating self- and other-perception of second language speech*. „Bilingualism: Language and Cognition”, nr 19(1), s. 122–140.

Received: 19.09.2024

Revised: 28.02.2025

Klaudia Gajewska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

<https://orcid.org/0000-0002-5796-2951>

klaudia.gajewska@mail.umcs.pl

Voice assistance in task-based learning to mediate EFL texts

The research into voice assistance indicating a positive effect of the application of voice-controlled software on language learning can be challenged in view of its methodological limitations. Also, little is known about the technology use in Task-Based Language Learning (TBLL) as only one empirical study has been undertaken with this aim so far. To address these research gaps, we conducted a quasi-experimental study investigating the use of the *Alexa* voice assistant (VA) in the novel context of TBLL to mediate texts. 63 Polish intermediate learners of English as a foreign language (EFL), randomly assigned into experimental and control groups, participated in a nineteen-week quasi-experiment using a factor rotation technique. The effects of the treatment, in which *Alexa* was used for source texts during task performance, were examined with regard to changes in the participants' intralinguistic text mediating ability at within- and between-group levels. The statistical analysis of the pre- and post-tests revealed that the intervention involving Computer-Assisted Language Learning (CALL) combined with TBLL had a positive impact on participants' mediation skills. The findings advance the limited understanding of VA application in TBLL by showing the potential of integrating voice assistance with task-oriented homework for improving learners' ability to mediate texts .

Keywords: voice assistant (VA), *Alexa*, human-machine communication (HMC), mediation, Task-Based Language Learning (TBLL)



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

Słowa kluczowe: asystent głosowy, *Alexa*, komunikacja człowiek-komputer, mediacja, podejście zadaniowe

1. Introduction

Mediation, first introduced to language education in the late 1990s (Council of Europe, 1997) was not only inaccurately equated with the process of translation (North, Piccardo, 2016), but also marginalised to the advantage of reception, production, and interaction (Martyniuk, 2021) in the wake of the 2001 publication of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR; Council of Europe, 2001). Owing to an increasing number of European projects devoted to the presentation of the concept (e.g., Coste, Cavalli, 2015; North, Piccardo, 2016; Stathopoulou, 2015) and the publication of an updated version of the CEFR (Council of Europe, 2020), mediation has recently acquired buzzword status as “a reducer of distance” (Coste, Cavalli, 2015: 27).

What coincided with intensive work on the mediation concept in Europe and attracted increasing attention in language education worldwide in the 2010s was the application of voice-controlled software and apps, commonly known as voice assistants (hereafter VAs), in interactionist research. VAs, which facilitate oral non-tutorial human-machine communication (HMC) to render humans immediate assistance in digital task performance (Goksel-Canbek, Mutlu, 2016), have been claimed to afford opportunities for language development through negotiation of meaning (Dizon, 2017) and provision of authentic (Kim, 2018) and multimodal (Mousalli, Cardoso, 2019) language input. They have also been found superior to language teachers, given their “permanent availability” (Bibauw et al., 2022: 2) and potential for increasing learner attention to accuracy through immediate feedback (Underwood, 2021) and promoting autonomy by involving students in interactive language use off-site (Kukulska-Hulme, Lee, 2020).

Despite its benefits, VA use raises several questions. Its influence on students’ development of language skills, the effectiveness of HMC per se, and adaptation of pedagogical principles are just a few issues that have remained under-researched. Equally importantly, the integration of voice-controlled technologies, such as VAs, with tasks has remained uncharted territory in Task-Based Language Learning (TBLL), where researchers’ attention has primarily focused on the use of Web 2.0 tools and examination of computer-mediated communication (Gonzalez-Lloret, 2015).

To the author’s best knowledge, only one attempt has been made to combine voice assistance with task performance (Gajewska, 2025b). The data

analysis yielded promising findings, which demonstrated the positive effect of the *Alexa* application in TBLL on the participants' intralinguistic text mediating ability and their general acceptance of VA use in out-of-class learning. Nonetheless, due to methodological limitations to the research design, the results might be called into question.

To provide further insights into the novel phenomenon of voice assistance occurring during out-of-class text mediation task performance, we decided to verify these preliminary findings by replicating the research procedure reported by Gajewska (2025b). In other words, we aimed to examine the effect of using *Alexa* for source texts during out-of-class mediation task performance on the participants' text mediating skill. Such research is fully justified given research gaps not only in CALL and TBLL, but also the poor mediation performance of Polish students' reported annually by the Central Examination Board (e.g., CKE, 2023, 2024).

2. Literature review

2.1 CEFR legacy: Towards mediation tasks

Mediation has multiple meanings and, depending on the field, it might be given diverse interpretations (Lenoir, 1996 after North, Piccardo, 2016). In this discussion, a social perspective associated with the CEFR (Council of Europe, 2001) and the Companion Volume (CV) (Council of Europe, 2020) was adopted, according to which mediation, further subdivided into mediating texts, concepts, and communication, stands for linguistic practices (e.g., explaining data, collaborating to construct meaning, acting as an intermediary in informal situations) that allow individuals to build rapport in public, personal, occupational, and educational domains (Council of Europe, 2020).

In accordance with the action-oriented perspective promoted by the CEFR and CV, FL learning and teaching is organised around tasks to imitate the naturalistic process of language acquisition. The use of mediation tasks plays a fundamental role in preserving the situated character of learning (North, 2021) by creating real-life contexts for language use in three modes of communication (i.e., reception, production, interaction) (Janowska, Plak, 2021). Accordingly, learners act as social agents who use their general and communicative competences to facilitate information transfer from source to target texts (Howell, 2017).

The origins of tasks lie in the communicative era in FL teaching. In the late 1980s and early 1990s, weak and strong Communicative Language Teaching (CLT) paradigms formed a basis for Task-Supported (TSLT) and Task-Based

(TBLT) Language Teaching respectively. Each of these approached concept of task differently. While in TSLT the use of tasks was limited to the contextualised practice of language structures within the so-called Presentation-Practice-Production cycle (Gower, Walters, Phillips, 1983), in TBLT learners' task performance took advantage over focus on forms, in line with the strong version of CLT (Johnson, 1982).

Despite the divergent conceptualisations of the role of tasks in TSLT and TBLT, there has been a general consensus over the necessity to develop an empirically-sound teaching programme involving tasks. The selection of tasks, based on such criteria as, for example, relevance in students' daily lives, constitutes the first step in programme development, providing the basis for subsequent design of the task-syllabus, followed by the choice of methodology and pedagogy, the process of teaching, task-based performance testing, and programme evaluation (Long, 2005).

2.2. Voice assistance in ESL/EFL learning

Many empirical studies investigating English as second/foreign language (ESL/EFL) learners' interactions with mainstream VAs (i.e., *Alexa*, *Google Assistant*, *Siri*) were conducted with different age groups worldwide (e.g., Canada, Japan, Spain, Taiwan) in the 2010s. This preliminary research has yielded mixed findings. While the participants' evaluation of VAs during one-time in-class application (Chen, Yang, Kuo-Wei Lai, 2020; Dizon, 2017; Mousalli, Cardoso, 2016, 2019), multiple classroom usage (Dizon, 2020; Tai, Chen, 2020, 2022; Underwood, 2021), and off-site learning (Dizon, Tang, 2019, 2020) as well as the impact of the VA use on the linguistic (i.e., speaking, listening) (Dizon, 2020; Tai, Chen, 2022) and affective aspects of language learning (i.e., motivation, confidence, willingness to communicate) (Chen, Yang, Kuo-Wei Lai, 2020; Tai, Chen, 2020) have been reported to be positive, voice assistance per se has been challenged in view of the questionable capacity of the technology to comprehend the accented speech of ESL/EFL learners (Dizon, 2017; Moussalli, Cardoso, 2019).

So far one study has been undertaken to investigate VA use within TBLL. It was conducted in Poland amid the COVID-19 pandemic with a view to facilitating secondary school EFL learners' out-of-class preparation for the 2023 version of the *Matura* examination (Gajewska, 2025b). Specifically, technology-facilitated oral homework (TFOH, Shanks, 2021) was adopted to respond to the challenges presented by distance education, by giving the participants additional text mediation practice in their low-stake home surroundings. The application of *Alexa* for source texts during intralinguistic task performance

not only proved to have a positive impact on the students' ability to mediate at within- and between-group levels, but it also met with their general approval.

Due to the limitations in the research procedures underlying the studies under discussion, the above-mentioned findings are, as a matter of fact, open to doubt. The first methodology-related problem arises from the small sample size: two in Dizon and Tang (2019) and four in Dizon (2017) and Moussalli and Cardoso (2016). The second weakness lies in the brief study duration limited, for example, to a single session (Moussalli, Cardoso, 2016, 2019) and a two-week long experiment (Tai, Chen, 2020). Other controversial issues concern the lack of triangulation (Tai, Chen, 2020, 2022), the invasive character of data collection (Moussalli, Cardoso, 2019), and non-random selection of the sample (Dizon, 2017, 2020; Gajewska, 2025b).

In view of this, further examination of voice assistance is necessary to verify the findings regarding the VA application and its effects on linguistic and affective aspects of language learning. Therefore, this study builds upon previous work involving VAs in EFL task-based mediation practice (Gajewska, 2025b) to fill gaps in the literature by examining the following research questions:

How does the participants' interaction with *A/lexa* during task performance affect their ability to mediate texts?

- a. Does it affect the participants' text mediation skill at the within-group level?
- b. Does it affect the participants' text mediation skill at the between-group level?

3. Methodology

3.1. Research design

A quasi-experimental research design was adopted to examine the cause-and-effect relationship between independent (IV) and dependent (DV) variables (Konarzewski, 2000), here, voice-assisted TBLL and the participants' ability to mediate texts respectively. A factor rotation technique was applied to increase the internal validity of the study by accounting for the impact of extraneous variables and group differences caused by intact grouping (Sirotova, Michvocikowa, Rubacha, 2021). Therefore, Group A took on the status of the experimental group (ExG) in Phase 1, whereas Group B served as the control group (CtrlG). The groups exchanged positions in Phase 2.

3.2. Participants

The sample consisted of 63 Polish learners attending a private secondary school in Lublin, Poland. The students were drawn from a population of six intact groups, who had been selected in line with a convenience sampling strategy, and then randomly assigned to Group A and B. The two groups were comparable in a number of aspects, as demonstrated by their responses to the background questionnaire and mean scores for pre-tests (see Table 1).

Table 1. Key information on the participants of the study

	Group A	Group B
Number of the participants	32	31
Number of EFL classes a week at school	5	5
Proficiency level	B1	B1
Number of students with (very) positive attitudes to EFL learning	26	22
Number of students who (very) frequently communicate in English outside school	12	15
Number of students who participate in private EFL tuition	27	24
Mean score for text mediation before the study	4.84	4.47

Source: own study.

Before the treatment began, the author had obtained oral approval of the school administration to conduct the study. To avoid the collection of unreliable data due to the Hawthorne effect, neither of the groups were informed about their participation in the quasi-experiment. Once notified of the study, the participants could grant or refuse approval for their data to be analysed. The data that was subjected to examination came from those students who provided their oral consent to participate in the study.

3.3. Treatment

To verify the findings reported by Gajewska (2025b), the same set of text mediation tasks used therein was performed by the participants within the current treatment. Grounded in TBLL theory, multimethod research into Polish teenage learners' needs laid the groundwork for the selection of relevant tasks that ensured authenticity, focus on meaning, and communicative outcomes (Willis, 2004) and development of the treatment for the ExG and CtrlG in accordance with the backwards design principle (Howell, 2017). This

was followed by piloting, main study, and programme evaluation in line with Norris' (2009) TBLL framework.

Text mediation, or relaying sets of instructions and information from announcements and texts (CoE, 2020), was operationalised in the context of travelling, sightseeing, and gaining access to popular culture, that is the contexts that had been found relevant by the teenage EFL learners (Gajewska, 2025b). The participants took on the role of mediators during performance of eight text mediation tasks, which they were asked to perform on a weekly basis on their own at home. They were expected to understand the source texts (i.e., reception) and create new meanings within the target texts (i.e., production) (Coste, Cavalli, 2015) in order to help their imaginary interlocutors gain access to information (Stathopoulou, 2015).

The difference between the treatment developed for the ExG and CtrlG lay in the application of technology (i.e., voice-assisted TBLL versus traditional TBLL), which determined the modality of the source texts. The former used multimodal (i.e., textual, visual, and aural) responses of *Alexa* as source texts, whereas the latter dealt with monomodal texts – textual (i.e., blogposts), visual (i.e., maps), and aural (i.e., recordings of interviews) – that had been selected and adapted by the author. Accordingly, having read the target texts and identified the missing pieces of information (six or seven gaps per one task), the ExG needed to negotiate meaning with *Alexa* by asking it correctly structured questions. The VA in turn provided multimodal input, which the participants were expected to use in order to fill in the gaps in the target texts.¹ The HMC underlying the treatment in the ExG involved the students in negotiation of meaning and production of modified output, which according to the interactionist theory underlies language development (Long, 1996). On the other hand, the CtrlG did not negotiate meanings with *Alexa* to complete the target texts. Instead, they were expected to find the desired pieces of data in the source texts to fill in the gaps in the target texts.

3.4. Research instruments

Two types of data collection tools were implemented in the study. The background questionnaire, which consisted of six closed-ended and five

¹ To give an example, in one of the tasks, the students adopted the role of cousins who were expected to help their relatives find the recipe for Yorkshire Pudding. In order to complete the task, they first read the source text, which was the message from their relative, to find out what information was missing in the recipe (e.g., the oven settings). Based on the content of the source text, they asked *Alexa* questions, and using the ideas displayed by the VA, they filled in the gaps in the target texts (for task examples, see Gajewska, 2025a).

open-ended questions, was distributed among the participants before the treatment, to examine their history of EFL learning and allow comparison of the two groups (see Table 1). Also, three written tests were taken to examine the impact of the treatment on the students' text mediating skill. Each of the tests consisted of two activities involving intralinguistic mediation of oral (Activity 1) and written (Activity 2) texts respectively based on the CV's (CoE, 2020) "Relaying specific information" descriptor, which was used in task design, to ensure content and construct validity (Brown, 2004). There were five gaps both in Activity 1 and 2 to be filled by the students with information from the recording (oral text mediation) and a set of texts, including for example diagrams, leaflets, letters, brochures etc. (written text mediation). The participants could score a maximum number of five points (i.e., one correct answer equals one point) in Activity 1 and 2, which added up to a total of 10 points for each of the three text mediation tests.

3.5. Data collection and analysis

To evaluate the impact of the experimental intervention on the students' ability to mediate EFL texts, both Group A and B took three written text-mediating tests. They were first administered prior to the experimental intervention (i.e., T_1 , T_2) and then after Group A (i.e., T_3 , T_5) and B (i.e., T_4 , T_6) had changed their position from the ExG to CtrlG and vice versa (see Table 2). For the purpose of statistical analysis, the results from the post-tests administered in Phase 1 (i.e., T_3 , T_4) were used as the results from the pre-tests (i.e., T_3 , T_4) in Phase 2. In line with the split block testing scheme, three versions of tests were designed to control for the test practice effect (Pawlak, 2006).

Table 2. Distribution of the measurements in Groups A and B in Phase 1 and 2 of the quasi-experiment (T = assessment of the participants' text mediating skills)

Phase	Group	Pre-tests	Experimental factor	Post-tests
1	Group A	T_1	X	T_3
	Group B	T_2	—	T_4
2	Group A	T_3	—	T_5
	Group B	T_4	X	T_6

Source: own study.

The data were quantitatively analysed: the mean, median, and standard deviation (SD) were calculated for the ExG and CtrlG. For the comparison of the two groups, the appropriate statistical tests were administered (i.e., the *Shapiro-Wilk Test*, *Wilcoxon Signed Rank Test*, *Mann-Whitney U Test*) and the 0.05 was chosen as the level for statistical significance.

4. Results

Based on the mean and median values, performance of Group A and B students on three tests involving mediation of oral (Activity 1) and written (Activity 2) texts gradually improved (see Table 3). To determine whether the differences between the data were statistically significant, appropriate methods of analysis had to be selected.

Table 3. Descriptive statistics for the pre- and post-tests (1 – Activity 1 involving oral text mediation; 2 – Activity 2 involving written text mediation)

				Mean	Median	SD	Percentage of correct answers
Group A	n = 32	T ₁	1	2.26	2	0.855	45%
			2	2.58	3	0.765	52%
		T ₃	1	3.29	3	0.783	66%
			2	3.55	4	0.925	71%
		T ₅	1	3.87	4	0.670	77%
			2	4.10	4	0.651	82%
Group B	n = 31	T ₂	1	2.13	2	0.776	43%
			2	2.33	2	0.802	47%
		T ₄	1	2.80	3	0.664	56%
			2	3.03	3	0.669	61%
		T ₆	1	3.97	4	0.615	79%
			2	4.13	4	0.776	81%

Source: own study.

For that purpose, the *Shapiro-Wilk Test* was run on each of the datasets to check whether the variables had a normal distribution. The results of the normality test indicated that the distribution of the ExG and CtrlG variables deviated significantly from normality ($p < 0.05$; see Table 4), and the normality assumption was rejected.

Table 4. Results of the *Shapiro-Wilk Test*

			Pre-test	W	p	Post-test	W	p
Group A	Phase 1	1	T_1	0.87	0.0016*	T_3	0.85	0.0006*
		2		0.82	0.0002*		0.88	0.0029*
	Phase 2	1	T_3	0.85	0.0006*	T_5	0.80	<< 0.0001*
		2		0.88	0.0029*		0.79	<< 0.0001*
Group B	Phase 1	1	T_2	0.82	0.0002*	T_4	0.79	<< 0.0001*
		2		0.87	0.0013*		0.80	0.0001*
	Phase 2	1	T_4	0.79	<< 0.0001*	T_6	0.77	<< 0.0001*
		2		0.80	0.0001*		0.80	0.0001*

Source: own study.

The *Wilcoxon Signed Rank Test* was therefore performed, to assess whether the treatment had an effect on the participants' oral and written text mediation skill at the within-group level, by comparing the sample medians from the pre- and post-test scores. The intervention introduced in Phase 1 for Group A ($Z = 4.55$; $p = 0.000005$) and in Phase 2 for Group B ($Z = 4.78$; $p = 0.000002$) resulted in statistically significant changes in the ExG students' ability to mediate oral texts (see Table 5). Similarly, the intervention introduced in Phase 1 for Group A ($Z = 4.70$; $p = 0.000003$) and in Phase 2 for Group B ($Z = 4.37$; $p = 0.000012$) led to statistically significant changes in the ExG students' ability to mediate written texts.

Table 5. Results of the *Wilcoxon Signed Rank Test* for oral and written text mediation: a within-group comparison

			Pre-test	Mean	Median	Post-test	Mean	Median	Z	p
Group A	Phase 1	1	T_1	2.26	2	T_3	3.29	3	4.55	0.000005*
		2		2.58	3		3.55	4	4.70	0.000003*
Group B	Phase 2	1	T_4	2.80	3	T_6	3.97	4	4.78	0.000002*
		2		3.03	3		4.13	4	4.37	0.000012*

Source: own study.

To assess the impact of the intervention at the between-group level, the mean gain scores (i.e., the differences between the post- and pre-test scores in Phase 1 and 2) were calculated. To choose an appropriate method of statistical analysis, the *Shapiro-Wilk Test* was run. Its results suggested that the distribution was not normal ($p < 0.05$, see Table 6).

Table 6. Results of the *Shapiro-Wilk's Test*

		Mean	Median	W	p
T_3-T_1	1	1.03	1	0.92	0.0229
	2	1.03	1	0.92	0.0229
T_4-T_2	1	0.67	0	0.84	0.0004*
	2	0.70	1	0.88	0.0026*
T_5-T_3	1	0.58	1	0.87	0.0015*
	2	0.55	1	0.89	0.0045*
T_6-T_4	1	1.17	1	0.89	0.0042*
	2	1.10	1	0.92	0.0210

Source: own study.

Since the distribution deviated from the norm, the *Mann-Whitney U Test*, which compares the median values, was administered to investigate whether the differences in oral and written text mediation between the ExG and CtrlG in Phase 1 and Phase 2 were statistically significant. The results of the test demonstrated a statistically significant difference in the performance of Activity 1 by the ExG and CtrlG ($Z = -3.78$; $p = 0.00015$) in Phase 1. As for Phase 2, the test yielded a similar result ($Z = -2.17$; $p = 0.03005$) (see Table 7).

Table 7. Results of the *Mann Whitney U Test* for oral text mediation: a between-group comparison

			Mean		Median		Z	p
ExG (Group A) versus CtrlG (Group B) in Phase 1	T_3-T_1 versus T_4-T_2	1	1.03	0.67	1	0	-3.78	0.00015*
CtrlG (Group A) versus ExG (Group B) in Phase 2	T_5-T_3 versus T_6-T_4		0.58	1.17	1	1	-2.17	0.03005*

Source: own study.

As for Activity 2, which involved students' written text mediation, the test yielded two different results (see Table 8). In Phase 1, the H_0 stating that the ExG students do not perform written text mediation activities better than the students assigned to do traditional homework was challenged, as evidenced in the p -value < 0.05 ($Z = -4.40$; $p = 0.00001$), which allowed us to accept the H_A that the ExG performed more successfully at written text mediation than the control group. In Phase 2, the difference in ExG and CtrlG students' ability to mediate written texts lacked statistical significance ($Z = -1.60$; $p = 0.11060$). Even though this result did not allow us to refute the

H_0 , it can be noticed that the control group's performance on Activity 2 was worse than that of the ExG, as evidenced in the mean scores (0.55 versus 1.10 points respectively).

Table 8. Results of the *U-Mann-Whitney Test* for written text mediation: a between-group comparison

			Mean		Median		Z	p
ExG (Group A) versus CtrlG (Group B) in Phase 1	T_3-T_1 versus T_4-T_2	2	1.03	0.70	1	1	-4.40	0.00001*
CtrlG (Group A) versus ExG (Group B) in Phase 2	T_5-T_3 versus T_6-T_4		0.55	1.10	1	1	-1.60	0.11060

Source: own study.

5. Discussion

According to the results, there was statistically significant difference in the ExG students' ability to mediate texts before and after the treatment. The examination of the effect of the IV on the DV at the within-group level demonstrated that the level of text mediation among the ExG students changed during the eight-week experimental intervention, with voice-assisted TBLL bringing gains in their ability to mediate texts.

This finding corroborates the results of research studies investigating the impact of TBLL on different language skills. Task-based experimental interventions were reported to lead to statistically significant improvements in the ExG students' skill of writing (Kafipour, Mahmoudi, Khojasteh, 2018), listening (Chou, 2017), reading (Madhkhan, Mousavi, 2017), and speaking (Hashemifardnia, Rasooiyar, Sepehri, 2019), in contrast to the traditional instruction which had been offered to the control groups. The learning-by-doing notion associated with task performance is believed to help the ExG students improve their skills because tasks, as opposed to traditional activities, promote authenticity of language use (Kafipour, Mahmoudi, Khojasteh, 2018) and arouse students' enthusiasm while learning (NamazianDost, Bohloulzadeh, Pazhakh, 2017).

A between-group comparison also demonstrated a statistically significant difference in the performance of oral and written text mediation. The ExG students performed better with regard to oral and written text mediation than the CtrlG in Phase 1, while the CtrlG students were less successful in oral text mediation than the ExG in Phase 2. This examination revealed that the integration of voice assistance with TBLL proved more effective

in developing the participants' ability to mediate texts than its traditional counterpart. This finding is in line with research comparing the effect of technology-mediated and traditional TBLL on the development of vocabulary and grammar (Fang et al., 2020), listening (Mulyadi et al., 2021), reading (Tavakoli, Loth, 2021) and writing (Sholeh, Talebinejad, 2022), with novelty factor and flexibility associated with the technology implementation affecting differences between the performance of the ExG and CtrlG (Tavakoli, Loth, 2021).

The finding revealing the positive impact of the application of voice assistance on the participants' EFL text mediating skill is also in alignment with the results of research studies comparing dialogue-based CALL with non-CALL environments. Greater gains of the ExG students in the improvement of their speaking (Dizon, 2020; Tai, 2022) and listening (Tai, Chen, 2022) were reported and linked not only to the feedback on pronunciation (Dizon, 2017) and authentic language input (Kim, 2018) provided by VAs, but also their endless patience (Bibauw et al., 2022), mobility and ubiquity (Tai, 2022), and potential to facilitate dialogic interactions (Bibauw, Francois, Desmet, 2019), overcome the problem of learner apprehension (Sydorenko, Daurio, Thorne, 2018), and provide multimodal responses (Tai, Chen, 2022), all of which have been found conducive to language development.

The positive impact of voice assistance combined with task performance on the participants' text mediating skill at within- and between-group levels reported in this study corroborates with the results of a similar research study carried out by Gajewska (2025b). The ExG students' improved performance on tests might be attributed to their acceptance of and satisfaction with the use of technology. The Polish students using *Alexa* in TBLL to mediate texts found the VA useful in maximising their language output, allowing them easy access to information, improving their pronunciation and communication skills, and enhancing their confidence, which may be used to account for the greater gains made by the ExG with regard to their development of the ability to mediate (Gajewska, 2025b).

It must be added at this point that the lack of statistically significant difference in the performance of written text mediation in Phase 2 between the CtrlG and ExG (see Table 8) may be due to the experimental character of the intervention, which might not have been long or intensive enough (or both) to produce a statistically significant result. On account of the fact that the mean gain score of the ExG was higher than of the CtrlG, as demonstrated by the descriptive statistical results, extending the duration of the treatment to involve more tasks to be performed by students could be considered, with a view to obtaining a statistically significant result in all the comparisons.

6. Conclusions

The aim of the current quasi-experiment was to address gaps in research on dialogue-based CALL and TBLL by enhancing the limited understanding of integration of VA into TBLL to mediate EFL texts. For this purpose, the results obtained by the ExG in the post-tests were compared with those from the pre-tests, as well as with those achieved by the CtrlG students. Based on the findings, voice-assisted TBLL proved more successful than conventional task performance in the context of improvement of text mediation both at within- and between-group levels. By replicating the quasi-experimental research into voice-assisted TBLL carried out by Gajewska (2025b), we managed to validate the findings from that study (the main limitation of which was the application of non-random sampling), to a different sample, thus succeeding in increasing its external validity.

Voice-assisted TBLL was proposed to accentuate the action-oriented character of learning through tasks and with the help of voice-controlled software. *Alexa* and similar VAs prove an excellent match for TBLL as they extend language learning opportunities to out-of-class settings where students can freely communicate with humanoid figures in the target language and engage with the language under the guise of authentic, digital tasks without the traditional presence of language teachers or learners.

VAs, if used for source texts, enrich the language reception and production underlying non-technology task performance with HMC, and require the implementation of question generation strategy by learners. Despite problems with HMC involving reliability and connectivity issues, *Alexa*, once applied during out-of-class task performance, plays a useful role in encouraging negotiation of meaning and increasing language input quality and quantity through its multimodal responses.

Different parties, including syllabus designers and materials developers, interested in undertaking initiatives based on voice-assisted TBLL are required first and foremost to conduct multimethod research into learners' needs. Only by examining what is needed, lacking, and desired, from the perspectives of different stakeholders (i.e., learners, teachers), together with students' experiences in the use of voice-controlled software can designers and materials writers guarantee the authenticity of the voice-assisted task performance process, which is expected to prepare learners for their future out-of-class use of the target language.

The implementation of voice-assisted TBLL helps to modify the traditional classroom roles of learners and teachers, with the former increasing their active participation and the latter receding into the background as learning facilitators. In view of this, administrators who consider organising

self-instruction similar to that in the current study should ensure that not only learners, but also teachers have the basic skills to use VAs, and that those who do not receive adequate training.

The experimental intervention involving students' interaction with *Alexa* during task performance might thus serve as a satisfactory substitute to conventional (workbook-based) homework. Assignments involving voice assistance and task performance seem to offer a realistic solution to problems underlying EFL education in Poland, including students' poor performance of examination activities involving text mediation, limited out-of-class exposure to authentic input, and isolated cases of interactive language use off-site. Language educators who would like support their students during EFL mediation practice should therefore find the implementation of voice-assisted TBLL worth serious consideration.

Owing to the application of convenience sampling, which limits the generalisability of the study findings, the current research suffered from selection and sampling bias. Since certain groups of Polish EFL secondary school learners were more likely to be chosen from the population than others due to intact grouping, voice-assisted TBLL should be further examined among students of different ages and proficiency levels in order to deepen the understanding of the use of voice assistance in TBLL among younger and older ESL/EFL learners as well as those who are more and less proficient.

BIBLIOGRAPHY

- Bibauw, S., François, T., Desmet, P. (2019), *Discussing with a computer to practice a foreign language: Research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL*. „Computer Assisted Language Learning”, No 31(8), pp. 827–877.
- Bibauw, S., Van den Noortgate, W., François, T., Desmet, P. (2022), *Dialogue systems for language learning: A meta-analysis*. „Language Learning & Technology”, No 26(1), pp. 1–25.
- Brown, H. (2004), *Language assessment. Principles and classroom practices*. White Plains: Pearson Education.
- Chen, H., Yang, C., Kuo-Wei Lai, K. (2020), *Investigating college EFL learners' perceptions toward the use of Google Assistant for foreign language learning*. „Interactive Learning Environments”, No 31(3), pp. 1335–1350.
- Chou, M. H. (2017), *A task-based language teaching approach to developing metacognitive strategies for listening comprehension*. „International Journal of Listening”, No 31(1), pp. 51–70.
- CKE (2023), *Sprawozdanie za rok 2023. Egzamin: Egzamin ósmoklasisty. Przedmiot: Języki obce nowożytnie*. Warszawa: B. Trzcińska, M. Mały, E. Bartołod-Pieniążek,

- E. Kręciejewska, L. Stopińska, M. Mazurek, A. Łochowska, K. Łapieńska-Rey, D. Mierzejewska.
- CKE (2024), *Sprawozdanie za rok 2024. Egzamin maturalny. Język angielski*. Warszawa: J. Szatan, K. Furmańczyk, M. Zysk, A. Badetko-Bereda, M. Prokop, G. Przybylski.
- Council of Europe (1997), *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a framework proposal*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dizon, G. (2017), *Using intelligent personal assistants for L2 learning: A case study*. „TESOL Journal”, No 8(4), pp. 29–42.
- Dizon, G. (2020), *Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development*. „Language Learning & Technology”, No 24(1), pp. 16–26.
- Dizon, G., Tang, D. (2019), *A pilot study of Alexa for autonomous second language learning*, (in:) Meunier, F., Van de Vyver, J., Bradley, L., Thouesny, S. (eds.), CALL and complexity. Short papers from EUROCALL 2019. Dublin: Research-publishing.net, pp. 107–112.
- Dizon G., Tang, D. (2020), *Intelligent personal assistants for autonomous second language learning*. „The JALT CALL Journal”, No 16(2), pp. 117–130.
- Fang, W., Yeh, H., Luo, B., Chen, N. (2021), *Effects of mobile-supported task-based language teaching on EFL students' linguistic achievement and conversational interaction*. „ReCALL”, No 33(1), pp. 71–87.
- Gajewska, K. (2025a). „Sorko, co jest dziś zadane?” Interakcja z asystentem głosowym podczas wykonywania zadań mediacyjnych sposobem na indywidualizację procesu uczenia się języka obcego. „Języki Obce w Szkole”, No 2, pp. 53–62.
- Gajewska, K. (2025b), *Voice assistants in action-oriented mediation practice: Insights from Polish learners of English as a foreign language*. Berlin: Peter Lang.
- Goksel-Canbek, N., Mutlu, M. (2016), *On the track of artificial intelligence: Learning with intelligent personal assistants*. „International Journal of Human Sciences”, No 13(1), pp. 592–601.
- Gonzalez-Lloret, M. (2015), *A practical guide to integrating technology into task-based language teaching*. Washington: Georgetown University Press.
- Gower, R., Walters, S., Phillips, D. (1983), *Teaching practice handbook*. London: Heinemann.
- Hashemifardnia, A., Rasooyar, H., Sepehri, M. (2019), *Enhancing Iranian EFL learners' speaking fluency through using task-based activities*. „Global Journal of Foreign Language Teaching”, No 9(1), pp. 24–32.

- Howell, P. (2017), *Cross-language mediation in foreign language teaching*. „Hiroshima Studies in Language and Language Education”, No 20, pp. 147–155.
- Janowska, I., Plak, M. (2021). *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- Kafipour, R., Mahmoudi, E., Khojasteh, L. (2018), *The effect of task-based language teaching on analytic writing in EFL classrooms*. „Cogent Education”, No 5(1), pp. 1–16.
- Kim, N. (2018), *A study on chatbots for developing Korean college students' English listening and reading skills*. „Journal of Digital Convergence”, No 16(8), pp. 19–26.
- Konarzewski, K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe: Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kukulska-Hulme, A., Lee, H. (2020), *Intelligent assistants in language learning: An analysis of features and limitations*, (in:) Frederiksen, K., Larsen, S., Bradley, L., Thouesny, S. (eds.), *CALL for widening participation: Short papers from EUROCALL 2020*. Dublin: Researchpublishing.net, pp. 172–176.
- Lenoir, Y. (1996), *Médiation cognitive et médiation didactique*, (in:) Raisky, C., Caillot, M. (eds.), *Le didactique au delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 223–251.
- Long, M. (1996), *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, (in:) Ritchie, W., Bhatia, T. (eds), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, pp. 413–468.
- Long, M. (2005), *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Madhkhani, M., Mousavi, S. M. (2017), *The effect of implementation of TBLT in reading comprehension classes of Iranian EFL learners*. „English Language Teaching”, No 10(11), pp. 119–128.
- Martyniuk, W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*. „Postscriptum Polonistyczne”, No 28(2), pp. 1–18.
- Moussalli, S., Cardoso, W. (2016), *Are commercial “personal robots” ready for language learning? Focus on second language speech*, (in:) Papadima-Sophocleous, S., Bradley, L., Thouesny, S. (eds.), *CALL communities and culture: Short papers from EUROCALL 2016*. Dublin: Research-publishing.net, pp. 325–329.
- Moussalli, S., Cardoso, W. (2019), *Intelligent personal assistants: Can they understand and be understood by accented L2 learners?* „Computer Assisted Language Learning”, No 33, pp. 865–890.
- Mulyadi, D., Wijayatiningsih, T., Singh, C., Prastikawati, E. (2021), *Effects of technology enhanced task-based language teaching on learners' listening comprehension and speaking performance*. „International Journal of Instruction”, No 14(3), pp. 717–736.
- NamazianDost, I., Bohloulzadeh, G., Pazhakh, A. (2017), *The effect of task-based language teaching on motivation and grammatical achievement of EFL*

- junior high school students*. „Advances in Language and Literary Studies”, No 8(2), pp. 243–259.
- North, B. (2021), *The CEFR Companion Volume: what's new and what might it imply for teaching/learning and for assessment?* „CEFR Journal”, No 4(5), pp. 5–24.
- North, B., Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project*. „Language Teaching”, No 49(3), pp. 455–459.
- Norris, J. (2009), *Task-based teaching and testing*, (in:) Long, M., Doughty, C. (eds.), *The handbook of language teaching*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 578–594.
- Pawlak, M. (2006), *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Kalisz, Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu/Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Sholeh, M., Talebinejad, M. (2022), *ESP via TBLT in an online environment: Focus on Iranian university students' writing skill and self-efficacy*. „International Journal of Language Studies”, No 16(1), pp. 1–10.
- Sirotova, M., Michvocikowa, V., Rubacha, K. (2021), *Quasi-experiment in the educational reality*. „Journal of Education, Culture and Society”, No 1, pp. 189–201.
- Stathopoulou, M. (2015), *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sydorenko, T., Daurio, P., Thorne, S. (2018), *Refining pragmatically-appropriate oral communication via computer-simulated conversations*. „Computer Assisted Language Learning”, No 31, pp. 157–180.
- Tai, T. (2022), *Effects of intelligent personal assistants on EFL learners' oral proficiency outside the classroom*. „Computer Assisted Language Learning”, No 37(5-6), pp. 1281–1310.
- Tai, T., Chen, H. (2020), *The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate*. „Interactive Learning Environments”, No 31(3), pp. 1485–1502.
- Tai, T., Chen, H. (2022), *The impact of intelligent personal assistants on adolescent EFL learners' listening comprehension*. „Computer Assisted Language Learning”, No 37(3), pp. 433–460.
- Tavakoli, H., Loth, A. (2021), *The impact of CALL-mediated TBLT on L2 reading comprehension*. „Journal of Educators Online”, No 18(2), pp. 142–157.
- Underwood, J. (2021), *Speaking to machines: Motivating speaking through oral interaction with intelligent assistants*, (in:) Beaven, T., Rosell-Aguilar, F. (eds.), *Innovative language pedagogy report*. Dublin: Researchpublishing.net, pp. 127–132.
- Willis, J. (2004), *Perspectives on task-based instruction: Understanding our practices, acknowledging different practitioners*, (in:) Leaver, B., Willis, J. (eds.), *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs*. Washington: Georgetown University Press, pp. 3–44.

Received: 24.11.2024

Revised: 12.04.2025

Karol Niewiadomski

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

<https://orcid.org/0009-0006-1193-7589>

karol.niewiadomski@kul.pl

L'emploi des temps passés et des participes en français et en polonais en tant que formes parallèles dans l'enseignement/apprentissage du FLE

The Use of Past Tenses and Participles in French and Polish as Parallel Forms in the Teaching/Learning of French as a Foreign Language

This article aims to present a study on the relationship between the introduction of the contrastive approach in the teaching of functional grammar and the effectiveness of students' acquisition of the mentioned grammatical concepts. The study is limited to learners of French whose native language is Polish. The theoretical section outlines the historical development of the contrastive approach in the Polish-French context. The methodological section briefly describes the research tools, including questionnaires, teaching materials, and grammar tests, as well as the study's scope, methodology, and conditions. The analytical section interprets data collected from questionnaires and tests on grammatical topics. The results shed light on students' needs and attitudes toward this teaching method and provide insights for improving future research. The study concludes that further exploration of this approach is worthwhile and suggests adapting the findings of contrastive linguistics to enhance the teaching of grammatical competence in foreign languages.



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

Keywords: foreign language teaching and learning, functional grammar of French, contrastive approach, comparative linguistics, grammatical competence

Słowa kluczowe: nauczanie i uczenie się języków obcych, gramatyka funkcjonalna języka francuskiego, metoda kontrastywna, językoznawstwo porównawcze, kompetencja gramatyczna

1. Introduction

La thématique de la présente étude porte sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire fonctionnelle du français à travers le prisme de la langue maternelle des apprenants. Dans ce contexte, nous menons une recherche auprès d'étudiants dont la langue maternelle est le polonais. Nous avons constaté que certains apprenants éprouvent des difficultés à maîtriser plusieurs aspects de la grammaire française, en raison de leur incapacité à adopter la perspective propre à une langue étrangère. Le français et le polonais, bien qu'appartenant à des familles linguistiques distinctes, possèdent des éléments grammaticaux que l'on peut qualifier de correspondances. Les observations antérieures concernant les similitudes entre les langues ont contribué au développement du champ d'études de la linguistique comparée (ou contrastive)¹. Ces similitudes conduisent les apprenants à établir, parfois de manière inconsciente, des comparaisons entre la langue étudiée et leur langue maternelle, ou encore avec toute autre langue constitutive de leur compétence plurilingue. Ci-dessous, nous citons un extrait qui justifie notre besoin de mener la présente étude :

[...] le plus souvent, nous acquérons une langue étrangère en nous appuyant sur la connaissance de notre langue maternelle. Dans tous les cas, l'assimilation d'une langue étrangère entièrement consciente ne peut avoir lieu qu'après que l'on s'est rendu compte de la relation entre la structure de cette langue et celle de la langue maternelle de l'apprenant. Sans cette mise au courant, il n'est possible ni d'enseigner convenablement la langue étrangère ni de l'apprendre à son propre compte (Kielski, 1957a : 27)².

¹ L'une de premières découvertes dans ce domaine était celle de Ludolf (1624–1704) qui a éprouvé la proximité et la continuité existant entre l'éthiopien et l'amharique (Paveau-Sarfaty, 2003 : 9–10).

² Kielski (1957a : 27) : [...] najczęściej bowiem zdobywamy znajomość obcego języka w oparciu o znajomość języka własnego. W każdym razie zupełnie świadoma asymilacja języka obcego może nastąpić dopiero na podstawie uświadomienia sobie stosunku struktury tego języka do struktury języka ojczystego. Bez tego uświadomienia nie można ani należycie obcego języka uczyć, ani samemu się go nauczyć.

Lors de l'apprentissage d'une langue, particulièrement au début, les apprenants ont tendance à rechercher des équivalents directs et à traduire chaque mot ou phrase de manière isolée. Dès lors, il existe un risque d'interférence linguistique, susceptible de compromettre la correction grammaticale de l'énonciation, voire d'en altérer la clarté. Nous nous interrogeons sur l'opportunité d'appliquer la méthode contrastive : peut-elle faciliter l'apprentissage de la grammaire fonctionnelle, ou au contraire, rendre ce processus plus ardu ? L'extrait cité nous pousse à avancer la thèse que la comparaison des langues pendant les cours de grammaire peut contribuer à faciliter le processus de l'enseignement/apprentissage. Le but de ce travail est de répondre à la question susmentionnée en présentant les résultats de la recherche menée.

2. Comparatisme franco-polonais

Traitant des acquis dans le domaine contrastif franco-polonais, nous nous tournons vers trois chercheurs dont les travaux figurent parmi les plus notables : Kielski (1957a, 1957b, 1960), Gniadek (1979) et Kwapisz-Osadnik (2007).

Tomaszkiewicz (1988 : 32) indique que la linguistique comparée, dans son optique statique (ou synchronique), était une approche toute nouvelle et que la méthode contrastive structuraliste a émergé à l'époque de l'École de Prague, son développement remontant aux années 60. Elle souligne que l'hypothèse de travail de Kielski était en avance sur son temps par rapport aux courants contemporains de la théorie de l'enseignement des langues étrangères (Tomaszkiewicz, 1988 : 33).

Kielski a entamé son étude sur la structure contrastive des langues polonaise et française dès 1950, ce que nous pouvons lire dans la version imprimée de son cours (1957a) présenté en 1955 lors de la réunion annuelle de la Société Scientifique de Łódź. Là, il a fait remarquer quelques principes fondamentaux distinguant ces deux langues :

Premièrement, il contraste le vocalisme français au consonantisme polonais. En français, les voyelles sont deux fois plus nombreuses qu'en polonais, alors que la relation consonantique entre les deux langues est de 18 : 34 en faveur du polonais. Selon Kielski, cette différence entraîne une prédominance des syllabes ouvertes (se terminant par une voyelle) en français tandis que ce sont les syllabes fermées (se terminant par une consonne) qui dominent en polonais.

Deuxièmement, le français est une langue plus riche en mots monosyllabiques. Kielski remarque que dans la majorité des cas, il suffit souvent de lier une consonne à une voyelle pour créer un vrai mot français ou bien deux

(ou plus) mots homophoniques. Cette caractéristique implique qu'en français, parfois plusieurs mots s'organisent en un seul groupe rythmique, ce qui pose des problèmes aux apprenants soit au niveau de la compréhension, soit au niveau de la production.

Troisièmement, le français présente un caractère analytique, contrairement au polonais qui est une langue synthétique. En polonais, les terminaisons sont suffisantes pour déterminer le mode, le temps, la personne et le nombre. En français, il existe le système para-déclinatif exprimé p. ex. par les prépositions (1.1., 1.2.) ou les pronoms personnels (2.1., 2.2.) comme dans les exemples suivants :

(1.1.) Je veux une pomme.	Chcę jabłko.
(1.2.) Je ne veux pas de pomme.	Nie chcę jabłka.
(2.1.) Je veux. [ʒə vø]	(Ja) chcę. [(ja) xtɕɛ]
(2.2.) Tu veux. [ty vø]	(Ty) chcesz. [(ti) xtɕɛ]

Nous pouvons observer la suite des réflexions de Kielski dans son ouvrage publié en deux volumes (1957b, 1960). Dans la première partie, il traite des questions concernant la phonétique, la phonologie et la morphologie, et, dans la seconde : la syntaxe et la sémantique de la phrase.

Nous ne pensons pas nécessaire de synthétiser ici toutes les conclusions de Kielski vu que notre recherche se limite à l'usage des temps passés et des modes impersonnels. Dans la partie consacrée à la méthodologie, nous nous pencherons sur les aspects les plus importants que nous trouvons intéressants par rapport à leur emploi dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire fonctionnelle.

Bien qu'il ait contribué à un développement signifiant dans ce domaine et qu'il ait même dépassé la pensée scientifique de son époque, il s'avère que sa méthodologie ne satisfait pas entièrement aux défis de la linguistique contemporaine. Tomasziewicz (1988 : 35) remarque que son approche est trop formelle, et en même temps, pas suffisamment orientée vers la sémantique. Elle constate aussi que Kielski a introduit une certaine « évaluation des phénomènes linguistiques », et utilise parfois des affirmations qui sont générales, non scientifiques, subjectives et intuitives (Tomasziewicz, 1988 : 36–39). Elle ne nie néanmoins pas que le travail de Kielski a contribué au développement du domaine et contient beaucoup d'observations pertinentes.

Chez Gniadek (1979), les exemples sont plus visibles et souvent mis en tableaux qui juxtaposent les formes françaises et polonaises, ce qui facilite la perception des différences entre les deux systèmes. Il faut néanmoins rester attentif à la nomenclature employée par Gniadek (1979 : 96–97). Nous présentons le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Tableau des modes du français et du polonais

Français	Valeurs	Polonais	Valeurs
Mode – Indicatif personnel	assertion ou constatation	Tryb oznajmujący	asercja lub stwierdzenie
Mode – Subjonctif personnel	désir, souhait, doute	Tryb przypuszczający	niepewność, warunkowość
Mode – Conditionnel personnel	éventualité	Tryb warunkowy	ewentualność, przypuszczenie
Mode – Impératif personnel	ordre	Tryb rozkazujący	rozkaz
Mode – Infinitif impersonnel	nominale	Bezokolicznik	nominalna
Mode – Participe impersonnel	adjectivale	Imiesłów	przymiotnikowy
Mode – Gérondif impersonnel	nominale	Rzeczownik odśłowny	rzecz.

Source : Gniadek (1979 : 96).

Comme nous pouvons le voir, il juxtapose le mode subjonctif à *tryb przypuszczający* et le mode conditionnel à *tryb warunkowy* en expliquant que *tryb przypuszczający* constitue le plus souvent l'équivalent sémantique et fonctionnel du subjonctif mais remplit aussi les fonctions du conditionnel (Gniadek, 1979 : 100–101). Gniadek ajoute que lorsque *tryb przypuszczający* remplit la fonction du conditionnel, les morphèmes *-bym*, *-byś*, *-by*, *-byśmy*, *-byście*, *-by* sont liés au verbe, tandis que lorsqu'il remplit celle du subjonctif, à la conjonction le précédant. Quant au subjonctif, on emploiera plutôt aujourd'hui l'appellation de *tryb łączący* (Kwapisz-Osadnik, 2007 : 65). Gniadek emploie également le mot *gérondif* pour le juxtaposer à *rzeczownik odśłowny*, qui est lui aussi, en effet, appelé en polonais *gerundium*, ce qui correspond à *gerund* en anglais mais effectivement pas au gérondif français, ce que nous montrons ci-dessous :

- (3.1.) **Palenie** powoduje raka płuc.
- (3.2.) **Smoking** causes lung cancer.
- (3.3.) **Fumer** cause le cancer du poumon.
- (4.1.) Lubię pracować **stuchając** muzyki.
- (4.2.) I like working **while listening** to music.
- (4.3.) J'aime travailler **en écoutant** de la musique.

Comme nous le voyons, l'usage de *gerundium* en polonais (3.1.) correspond au verbe à l'infinitif présent en français (3.3.) tandis que le gérondif français (4.3.) correspond à *imiesłów przysłówkowy współczesny* en polonais (4.1.).

Kwapisz-Osadnik (2007) a publié un travail schématique, organisé en points, destiné aux étudiants en philologie/linguistique, aux enseignants et aux apprenants du FLE, ainsi qu'aux Français maîtrisant la langue polonaise.

Bien qu'il existe une correspondance entre le verbe au passé composé et celui à l'aspect perfectif au passé ainsi qu'entre le verbe à l'imparfait et celui à l'aspect imperfectif au passé en polonais (Gniadek, 1979 : 97), leur emploi n'est pas totalement identique³. Kwapisz-Osadnik (2007 : 71) met en lumière quelques situations qui illustrent les différences d'usage des temps passés en polonais et en français, comme :

Longtemps je me suis couché de bonne heure — Przez długi czas kładłem się wcześniej spać.

Dans cet exemple, en français, l'itérativité est exprimée par le passé composé, car la répétabilité de l'action est perçue comme une expérience vécue.

Il a habité à Paris pendant trois ans — Mieszkał w Paryżu trzy lata.

Ici, l'aspect imperfectif en polonais exprime la processivité de l'action, tandis qu'en français, le cadre temporel précis impose l'usage du passé composé.

Tout comme l'indique le titre de l'ouvrage de Kwapisz-Osadnik, il ne s'agit que d'une esquisse ; les idées de comparaison ne sont donc pas toujours présentées d'une manière exhaustive. Prenons comme exemple la représentation des formes participiales polonaises (*imiesłowy*) et leurs équivalents en français. La chercheuse a élaboré un tableau présentant de telles équivalences :

Tableau 2 : Équivalence des participes en polonais et en français

Polonais	Français
imiesłów przymiotnikowy czynny	adjectif verbal
imiesłów przymiotnikowy bierny	participe passé
imiesłów przysłówkowy współczesny	participe présent / gérondif
imiesłów przysłówkowy uprzedni	participe présent composé

Source : Kwapisz-Osadnik (2007 : 67).

³ Dans le cadre de l'étude des temps passés, l'ouvrage de Zaleska et Okęcka (2000) mérite une attention particulière. Il propose une analyse contrastive approfondie de l'usage des temps passés, enrichie de notions rarement traitées dans d'autres manuels, ce qui en accroît la valeur scientifique et pédagogique.

Cette correspondance entre les participes en polonais et en français peut être présentée d'une manière un peu différente. En tenant compte de diverses configurations syntaxiques, nous avons élaboré un tableau répertoriant toutes les correspondances que nous trouvons possibles :

Tableau 3 : Équivalence des participes en polonais et en français (élaboration propre)

Polonais	Français
imiesłów przymiotnikowy czynny	participe présent conjoint / adjectif verbal / infinitif présent (verbes de perception)
imiesłów przymiotnikowy bierny	participe passé (simple)
imiesłów przysłówkowy współczesny	participe présent disjoint / gérondif présent
imiesłów przysłówkowy uprzedni	substantif + participe passé simple / participe passé composé / gérondif passé / après + infinitif passé

À la correspondance proposée par Kwapisz-Osadnik, nous avons ajouté la catégorie du participe présent *conjoint* et *disjoint*, de l'infinitif qui peut correspondre à l'usage des participes polonais dans des situations particulières et celle du gérondif passé.

3. Potentiel de l'approche contrastive dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire

Comme l'indique Pawlak (2009 : 37), l'état de l'art relatif à l'enseignement de la grammaire témoigne d'une richesse considérable, bien que le rôle de l'instruction formelle et les facteurs influençant son efficacité demeurent largement débattus. Il souligne que diverses stratégies et procédures d'enseignement des structures grammaticales peuvent favoriser l'apprentissage explicite et implicite, notamment par le recours à la langue maternelle (Pawlak, 2017 : 5). Toutefois, nous estimons que cette approche mérite une attention particulière en tant que méthode d'enseignement à part entière. Nous motivons cette thèse en nous appuyant sur la notion d'*interlangue*, définie comme un système linguistique fondé sur l'output observable de l'apprenant qui tente de produire des énoncés conformes à la norme de la langue cible (Selinker, 1972 : 214). Ce système se caractérise par son hétérogénéité, combinant des éléments issus à la fois de la langue source et de la langue cible (Cuq, Gruca, 2008 : 116). Dabène (1992 : 15) souligne que la réflexion comparative, caractéristique à l'enseignement du latin, a été reprise

très partiellement dans la méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues modernes.

Hilton (2009 : 14) évoque les origines de l'application de l'approche contrastive visant à « identifier les zones de résistance probables lors de l'apprentissage et donc de mieux structurer l'enseignement ». Elle cite aussi un extrait expliquant l'importance de l'approche contrastive dans l'enseignement :

[...] Les supports d'apprentissage les plus efficaces résultent d'une analyse descriptive scientifique de la langue à apprendre, soigneusement comparée à une analyse descriptive parallèle de la langue maternelle de l'apprenant. Seule une telle comparaison permettra de révéler les principales difficultés nécessitant des exercices spécifiques et de distinguer les caractéristiques fondamentales d'une masse déroutante de détails linguistiques. (Fries, 1948 : 13, après : Hilton, 2009 : 14)⁴.

Kalai (2023 : 289) cite Brahim (1994 : 84) qui a dressé cinq postulats de base expliquant la nécessité de recourir à un travail contrastif après avoir analysé les erreurs des apprenants tunisiens dans le cadre d'une démarche contrastive :

- La cause principale des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle. Celles-ci proviennent principalement ou totalement des différences entre les deux langues auxquelles elles sont directement proportionnelles ;
- La comparaison des systèmes des deux langues est nécessaire pour prédire les difficultés et les erreurs qui se produisent durant l'apprentissage ;
- Le contenu de l'enseignement linguistique peut être établi à partir de la comparaison des deux langues ;
- Chaque langue peut avoir un ordre syntaxique spécifique : la structure de la phrase française simple est constituée de deux groupes essentiels GNS et GV, alors que la phrase en arabe s'organise selon l'ordre GV/GNS ;
- L'opportunité de recourir à la traduction au cours de la séquence d'apprentissage.

(Brahim, 1994 : 84, après : Kalai, 2023 : 289).

Les extraits susmentionnés nous permettent de confirmer qu'une analyse approfondie entre deux systèmes linguistiques est indispensable dans le

⁴ Fries (1948 : 13) : [...] The most efficient materials grow out of a scientific descriptive analysis of the language to be learned carefully compared with a parallel descriptive analysis of the native language of the learner. Only a comparison of this kind will reveal the fundamental trouble spots that demand special exercises and will separate the basically important features from a bewildering mass of linguistic details.

processus d'identification de la cause des erreurs et d'aide aux apprenants à les éliminer. Buddhapong (2016 : 87), dans son travail traitant du cas des apprenants thaïlandais du français, conclut que la compréhension des ressemblances et des différences entre le français et la langue maternelle de l'enseignant ainsi que le savoir pour les comparer sont fondamentaux pour sa meilleure performance.

4. Méthodologie de la recherche

Notre étude a été menée auprès d'un groupe d'étudiants en philologie romane à l'Université catholique de Lublin Jean-Paul II. Elle s'est articulée autour de deux questionnaires, deux cours de grammaire et deux tests de contrôle. D'abord, nous avons mené deux séances conduites selon l'approche contrastive afin d'évaluer la réception de la méthode proposée auprès des étudiants en deuxième année de licence. La première séance s'est déroulée dans le cadre du cours obligatoire et 13 étudiants ayant déclaré un niveau de français allant de A2 à B2 (A2 : 6, B1 : 6, B2 : 1) y ont participé. La seconde, à cause du manque d'une autre opportunité, a été proposée dans le cadre d'un cours facultatif. Seulement 3 personnes (A2 : 1, B1 : 1, B2 : 1) y ont participé, ce qui a considérablement réduit la taille de l'échantillon. Les participants de ce groupe ont rempli un questionnaire recueillant des données socio-biographiques et ont passé le test de contrôle à la fin du cours.

Ensuite, la recherche a été menée auprès des étudiants en première année dans le cadre des cours obligatoires de grammaire, répartis sur deux semaines consécutives. Cette fois-ci, nous avons voulu comparer l'efficacité de la méthode contrastive avec celle concernant seulement la présentation de la grammaire d'une manière explicite et la réalisation d'exercices (ang. *global method studies*) (Pawlak, 2009 : 34). Les participants ont été soumis aux tests de contrôle une semaine après chaque cours. Dans ce groupe, 12 étudiants ont pris part à la première session (A1 : 4, A2 : 3, B1 : 4, B2 : 1). Parmi eux, huit sur 12 ont poursuivi l'expérience en se présentant à la seconde session (A1 : 2, A2 : 1, B1 : 4, B2 : 1). Ce groupe était divisé en deux sous-groupes : débutant et continuant.

Lors de la première session, le groupe continuant a suivi un cours sur les temps passés, basé sur l'approche contrastive, tandis que le groupe débutant était concentré sur des exercices, sans mise en parallèle avec le polonais. Lors de la seconde session, consacrée aux participes, les approches ont été inversées, permettant ainsi à chaque groupe d'expérimenter les deux méthodologies et d'exprimer sa préférence entre la comparaison des

langues et la réalisation d'un plus grand nombre d'exercices grammaticaux dirigés par l'enseignant.

Comme nous l'avons mentionné, la recherche incluait également un questionnaire et un test de contrôle. En plus des données socio-biographiques, les étudiants ont été invités à choisir l'approche qu'ils estimaient la plus adaptée à leur préférence d'apprentissage, en justifiant leur choix et en précisant si l'approche contrastive les avait aidés à mieux comprendre les problèmes abordés.

Nous avons formulé l'hypothèse que les étudiants moins avancés apprécieraient les renvois à la langue maternelle, permettant de réduire l'anxiété liée à l'apprentissage vers une chose étrangère en s'appuyant sur une chose connue (Łodej, Osmoła, 2024 : 83–85). Pour les apprenants plus avancés, ils pourraient soit être davantage enclins à développer une conscience métalinguistique (Tunmer et al., 1988) plus explicitement, soit estimer qu'ils n'ont pas besoin d'explications supplémentaires sur des éléments déjà maîtrisés.

Le questionnaire comprenait également des questions sur les stratégies employées pour maintenir le contact avec le français en dehors des cours, afin d'évaluer leur motivation intrinsèque (Ryan, Deci, 2000a : 70–71 ; 2000b : 56–60 ; Komorowska, 2005 : 128–129) et de savoir s'ils développent leur compétence grammaticale en autonomie (Benson, 2001 ; Pawlak, 2009 : 38) ou s'ils préfèrent le maintenir p. ex. à travers des stimulants audiovisuels ou interactifs (Reich, 1984) tels que les films ou les jeux. L'auto-évaluation de leur niveau général en français, ainsi que de leur capacité à utiliser les temps passés et les participes en français avant le cours, a permis de comparer si elle correspondait aux résultats obtenus lors des tests.

Les tests comportaient 20 questions, certaines permettant plusieurs réponses correctes. Les étudiants étaient encouragés à cocher chaque réponse qu'ils jugeaient appropriée. L'objectif n'était pas seulement de tester leurs connaissances sur l'usage des formes mentionnées, mais aussi de vérifier leur maîtrise de la formation et de l'orthographe, avec l'introduction de distracteurs (Cuq, Gruca, 2008 : 447), tels que « *a pris* » au lieu de « *a pris* » ou « *était* » au lieu de « *était* ». Voici deux exemples où plus d'une réponse était correcte :

Ce mec était beau, toutefois _____ un autre.

j'en ai aimé – j'ai connu cet homme avant d'en avoir aimé un autre ;

j'en suis aimé – réponse incorrecte ;

j'en aimais – quand j'ai connu cet homme, en même temps j'en aimais un autre ;

j'en avais aimé – j'ai connu cet homme après en avoir aimé un autre.

Pourquoi sont-ils tellement _____ ?

fatigant – réponse incorrecte ;

fatigant – réponse incorrecte ;

fatigants – ils provoquent la fatigue chez les autres ;

fatigués – ils ressentent la fatigue.

5. Méthodologie des cours

Les cours ont été menés en polonais. Chaque groupe a reçu des fiches présentant les règles d'usage de chaque forme verbale, accompagnées d'exemples tant pris isolément qu'en comparaison, sous forme de tableau, ainsi que des exercices correspondants. Les groupes auprès desquels nous avons introduit l'approche contrastive ont reçu des fiches supplémentaires comprenant l'aspect verbal en polonais, un corpus comparant l'usage des temps passés en polonais et en français en parallèle, un document sur les participes polonais et des exercices portant sur la comparaison d'utilisation de toutes les formes verbales dans les deux langues.

Par exemple, au cours des séances « contrastives », nous avons proposé des activités complémentaires, telles que l'analyse de l'usage de l'aspect verbal en polonais (Łaziński, 2020) et des temps passés dans les deux langues, en confrontant des phrases correspondantes. Pour mieux appréhender la distinction entre le participe présent conjoint et l'adjectif verbal, les étudiants du groupe « contrastif » ont été invités à identifier si **imiesłów przymiotnikowy czynny** exprime une action ou une valeur, comme dans les exemples suivants :

To światło jest oślepiające. (valeur) — Cette lumière est aveuglante.

To był krzyk zagłuszający moje myśli. (action) — C'était un cri étouffant mes pensées.

Dans un autre exercice, où il s'agissait de compléter les lacunes avec le participe adéquat, le groupe « contrastif » devait d'abord remplir les espaces en polonais avant de le faire en français, comme le montre l'exemple suivant :

Szturchnął kogoś (wychodzić) _____ ze sklepu.

Il a bousculé quelqu'un (sortir) _____ du magasin.

Dans ce cas, l'usage d'**imiesłów przymiotnikowy czynny** (wychodzącego) et du participe présent (sortant) indique que la personne bousculée

sortait du magasin, tandis que l'usage d'**imięstów przystówkowy współczesny** (wychodząc) et du gérondif présent (en sortant) marque que la personne bousculée y entraît.

6. Résultats de la recherche

Les étudiants étaient partagés quant à leurs préférences vis-à-vis de l'approche adoptée pendant les cours. Certains ont déclaré que l'explication de l'aspect verbal et des formes participiales leur avait permis de mieux comprendre et d'utiliser les temps passés en français. D'autres, cependant, ont jugé ces informations superflues et perturbantes, estimant que leur compréhension intuitive des mécanismes de la langue polonaise suffisait pour maîtriser les concepts grammaticaux du français. Selon eux, il était préférable de se concentrer exclusivement sur l'analyse des mécanismes du système linguistique étranger sans faire appel à la comparaison avec leur langue maternelle.

Les partisans de la méthode contrastive ont souligné que cette approche était plus engageante, facilitait la compréhension de la logique d'un système linguistique différent, et permettait d'approfondir les problématiques grammaticales abordées. Un étudiant a même mentionné que les méthodes précédemment employées ne l'avaient pas aidé, mais que l'introduction de la langue polonaise lui avait finalement permis de comprendre le fonctionnement des temps passés en français.

À l'inverse, les opposants à la méthode ont estimé que la comparaison des règles entre les langues n'était pas toujours pertinente. Selon eux, les références à la langue maternelle n'aidaient pas à utiliser les formes correspondantes de manière naturelle en langue étrangère. Ils ont exprimé une préférence pour des exercices grammaticaux en classe, qu'ils considéraient plus utiles pour comprendre l'usage des formes grammaticales dans divers contextes.

Même parmi ceux qui reconnaissaient les avantages de la méthode contrastive, certains ont remarqué qu'il était préférable de consacrer davantage de temps en classe à la pratique active à travers des exercices plutôt qu'à des explications théoriques. L'enquête a également révélé que la majorité des étudiants préféraient utiliser leur temps libre pour s'immerger de manière autonome dans la langue à travers des supports audiovisuels comme des films, des podcasts et des chansons, plutôt que de travailler sur des exercices grammaticaux.

Les références à la langue maternelle ont été mieux accueillies par les étudiants déclarant un niveau de français plus faible. En revanche, les apprenants plus avancés préfèrent souvent poursuivre leur apprentissage en s'appuyant sur des méthodes qu'ils considèrent déjà efficaces, et un changement

de méthode peut provoquer un sentiment d'instabilité. Ces observations suggèrent que l'utilisation de la méthode contrastive devrait être soigneusement adaptée aux besoins des apprenants débutants.

En ce qui concerne les tests de contrôle, il convient de noter que les étudiants ont rarement sélectionné plus d'une réponse lorsque cela était possible. Ce comportement peut être attribué à un manque de confiance en leurs compétences ou à l'anxiété de commettre une erreur, bien qu'aucune conséquence académique n'ait été associée à leurs choix. Ce phénomène s'est observé dans tous les groupes, avec une fréquence de réponses multiples qui n'a jamais dépassé 50 %. Nous présentons ici les résultats des tests :

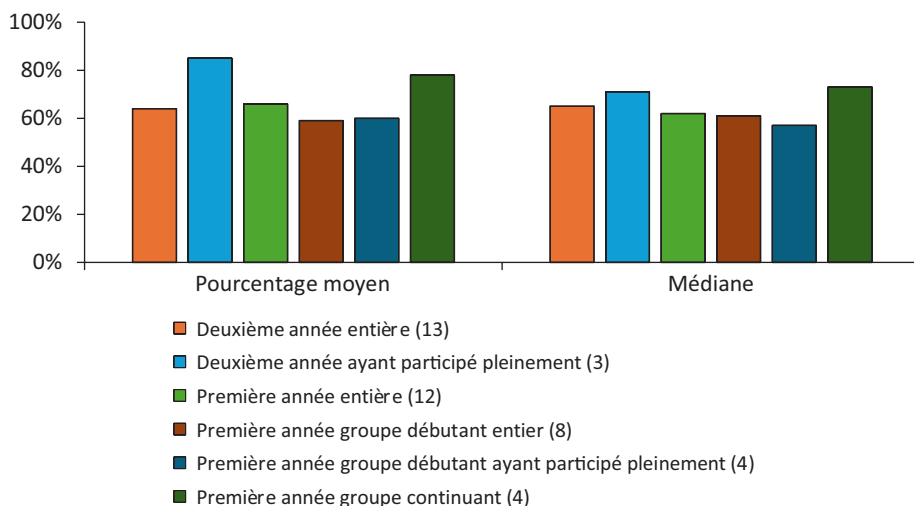


Figure 1 : Résultats du test 1 (temps passés)

Source : élaboration propre.

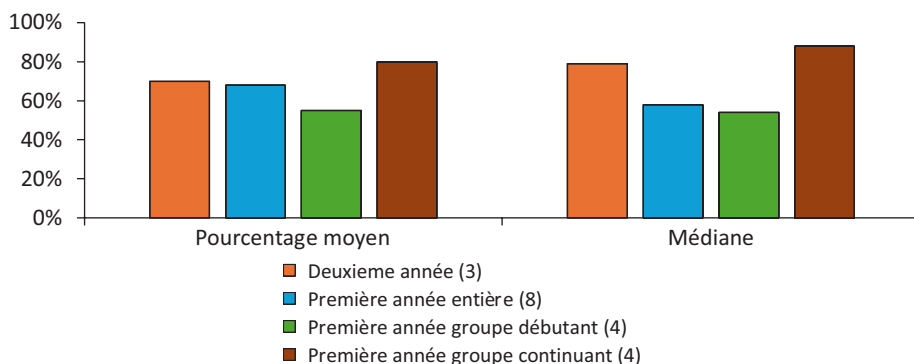


Figure 2 : Résultats du test 2 (modes impersonnels)

Source : élaboration propre.

Nous voyons qu'au sein de la première année, il y a une grande différence entre le groupe débutant et le groupe continuant. En ce qui concerne les scores les plus élevés, le meilleur résultat pour les temps passés a été obtenu par les étudiants de deuxième année ayant participé aux deux séances de la recherche. Pour les participes, les meilleurs résultats ont été enregistrés par le groupe continuant de première année.

Les résultats des tests ont dépassé les attentes par rapport aux auto-évaluations des étudiants avant les cours. Les pourcentages moyens obtenus montrent une meilleure compréhension des notions grammaticales après les cours ou suggèrent que l'auto-évaluation initiale était inférieure à leurs compétences réelles. Cependant, de petites disparités ont été relevées entre les résultats des deux tests au sein d'un même groupe, tandis que les différences entre les groupes étaient beaucoup plus marquées. Le tableau suivant montre le rapport entre l'auto-évaluation et les résultats des tests :

Tableau 4 : Rapport entre l'auto-évaluation et les résultats des tests de contrôle

Groupe	Cours	Auto-évaluation	Résultat	Δ
Deuxième année	Temps passés	5,8	8,5	+46,6%
	Modes impersonnels	4,0	7,0	+75,0%
Première année entière	Temps passés	6,3	6,9	+9,5%
	Modes impersonnels	5,3	6,8	+28,3%
Première année – groupe débutant	Temps passés	5,3	6,0	+13,2%
	Modes impersonnels	3,8	5,5	+44,7%
Première année – groupe continuant	Temps passés	7,3	7,8	+6,8%
	Modes impersonnels	6,8	8,0	+17,6%

Source : élaboration propre.

Nous pouvons voir que la différence est la plus grande auprès des étudiants en deuxième année ayant passé le test concernant l'usage des modes impersonnels. Il convient également de mentionner que, pour une recherche postérieure, dans des conditions plus favorables, il serait pertinent de mener un pré-test et de comparer les résultats avec l'auto-évaluation des étudiants.

Enfin, bien que les tests aient révélé des écarts de performance tant entre les groupes qu'au sein des groupes, les résultats montrent que l'approche contrastive, lorsqu'elle est appliquée de manière ciblée, peut constituer un outil efficace pour améliorer la compréhension de la grammaire fonctionnelle. Cependant, il est nécessaire de poursuivre cette recherche sur un échantillon plus large afin de confirmer ces observations et

d'affiner les conclusions concernant l'efficacité de cette méthode dans divers contextes d'enseignement.

Les résultats de la recherche montrent aussi que les étudiants débutants rencontrent plusieurs difficultés avec les temps passés. L'accord du participe passé avec avoir, notamment lorsqu'il dépend d'un complément d'objet direct, constitue une difficulté majeure. De plus, la distinction entre le passé composé et l'imparfait, essentielle pour exprimer les actions terminées et les situations continues, reste problématique. Certains étudiants ont également du mal à utiliser ces temps dans des contextes appropriés, comme pour exprimer des actions ponctuelles avec le passé composé ou des narrations rapides avec l'imparfait.

La structure des phrases et la concordance des temps sont également des obstacles fréquents. Les erreurs liées à la place des adverbes dans les phrases, surtout dans les constructions complexes incluant des temps composés, sont courantes. De plus, la concordance des temps, qui est essentielle dans des contextes narratifs ou hypothétiques, est souvent mal appliquée, entraînant des confusions dans la chronologie des événements.

Les modes impersonnels, tels que le participe présent et le gérondif, représentent également une source de difficultés. La compréhension et l'utilisation du participe présent suivi d'un complément du verbe sont particulièrement complexes pour les étudiants, qui peinent à intégrer cette construction dans des phrases correctes. L'expression de l'antériorité à l'aide des modes impersonnels n'est pas encore bien maîtrisée, limitant ainsi la capacité des étudiants à formuler des relations temporelles complexes. Par ailleurs, le gérondif exprimant la manière, utilisé pour décrire la façon dont une action est réalisée, reste souvent mal employé. Les étudiants éprouvent également des difficultés à utiliser correctement l'adjectif verbal comme complément du nom, notamment dans des contextes où il s'associe à des descriptions complexes.

L'orthographe demeure une difficulté récurrente, en particulier dans la conjugaison des verbes et l'emploi des participes passés irréguliers. Les erreurs orthographiques sont fréquentes et reflètent une maîtrise insuffisante de l'écrit. Cette lacune est accentuée par des difficultés liées au genre des substantifs, révélant un manque de familiarité avec les règles fondamentales de la langue française. Il convient de noter que certains participants n'étudiaient le français que depuis quelques mois et qu'ils n'avaient probablement pas encore eu assez de temps pour automatiser les nombreuses informations reçues lors d'un cours intensif à visée académique.

7. Conclusions

Cette recherche met en lumière plusieurs aspects de l'efficacité de la méthode contrastive dans l'apprentissage des langues. Bien que cette approche semble prometteuse, l'étude présente plusieurs limites, notamment en ce qui concerne la méthodologie et l'engagement des étudiants.

La recherche a montré que les débutants ont mieux reçu l'approche contrastive. Par surcroît, celle-ci a semblé être plus efficace pour l'apprentissage des participes que des temps passés. De plus, les étudiants manquent de motivation intrinsèque pour développer leur compétence grammaticale de manière explicite et préfèrent y travailler pendant les cours plutôt qu'en autonomie (Liu, 2015 : 1171).

Les étudiants comparent fréquemment la langue cible à leur langue maternelle ou à d'autres langues qu'ils maîtrisent, mais ils préfèrent effectuer les exercices en classe, accompagnés de l'enseignant. Leur exposition au français en dehors des cours se fait principalement à travers des supports audiovisuels, tels que la musique et les films, plutôt que par la réalisation d'exercices grammaticaux. L'absence de lien entre les tests et la note finale semble avoir diminué leur motivation à réviser avant les évaluations.

Un autre facteur influençant les résultats est l'hésitation des étudiants à cocher plusieurs réponses dans les tests, probablement en raison de la peur de l'erreur ou d'un manque de confiance en leur intuition linguistique. Ce phénomène est particulièrement observé chez les débutants, dont l'intuition linguistique est encore peu développée.

Enfin, l'échantillon restreint et la durée limitée de la recherche ont influencé la pertinence des résultats. Pour des conclusions plus solides, il serait indispensable d'inclure un pré-test et d'élargir l'échantillon afin de mieux mesurer l'évolution des compétences.

BIBLIOGRAPHIE

- Benson, P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Brahim, A. (1994), *Analyse contrastive et fautes de français*. Tunis : Publications de la Faculté des Lettres de La Manouba.
- Buddhapong, S. (2016), *La linguistique contrastive et l'enseignement du français aux non francophones : le cas des apprenants thaïlandais*. „Revue japonaise de didactique du français”, 11 (1–2), 181–188.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Dabène, L. (1992), *Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères*. „Repères”, 6, 13–21.
- Fries, C. C. (1948), *As we see*. „Language Learning”, 1(1), 12–16.
- Gniadek, S. (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa : PWN.
- Hilton, H. E. (2009), *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. Sciences de l'Homme et Société, Université Lumière – Lyon II. Online : <https://theses.hal.science/tel-00605188/document> [consulté le 12 avril 2025].
- Kalai, L. (2023), *La démarche contrastive : une opportunité pour prévoir et expliquer les réalisations linguistiques défectueuses des apprenants tunisiens*. „Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels”, 1(2), 282–297.
- Kielski, B. (1957a), *Język francuski a polski*. Łódź-Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu.
- Kielski, B. (1957b, 1960), *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej*. Łódź-Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2007), *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i francuskiej. Szkic porównawczy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Liu, H. J. (2015), *Learner Autonomy: The Role of Motivation in Foreign Language Learning*. „Journal of Language Teaching and Research”, Vol. 6, No. 6, 1165–1174.
- Łaziński, M. (2020), *Wykłady o aspekcie polskiego czasownika*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łodej, M., Osmoła, A. (2024), *Emotions in Language Learning: Understanding Foreign Language Enjoyment and Anxiety in Higher Education*. „Neofilolog”, 62/1, 78–104.
- Paveau, M.-A., Sarfati, G.-É. (2003), *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Pawlak, M. (2009), *Nauczanie gramatyki języka obcego – kierunki i metody badań*. „Neofilolog”, 32, 33–48.
- Pawlak, M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, 1/2017, 4–12.
- Reich, S. D. (1984). *Interactive Audiovisual Learning: An Overview*. „Proceedings of the Annual Symposium on Computer Application in Medical Care”, 933–935.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „American Psychologist”, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b), *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. „Contemporary Educational Psychology”, 25, 54–67.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*. „International Review of Applied Linguistics”, 10, 209–231.

- Tomaszkiewicz, T. (1988), *Profesor Bolesław Kielski — prekursor badań komparatywnych polsko-francuskich*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria”, 23, 31–43.
- Tunmer, W., Herriman, M., Nesdale, A. (1988), *Metalinguistic abilities and beginning reading*. „Reading Research Quarterly”, 23(2), 134–158.
- Zaleska, K., Okęcka, H. (2000), *Les temps passés de l'indicatif. Aperçu et recueil d'exercices*. Warszawa : Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Received: 30.11.2024

Revised: 26.03.2025

Joanna Aleksiejuk

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-7183-2961>

joanna.aleksiejuk@uken.krakow.pl

Klasa społeczna ucznia a afordancje w nauce języka angielskiego

Learner's social class and affordances for learning English as a foreign language

Although factors promoting success in foreign language learning have long been the object of scholarly interest in the field of language education, little attention has been devoted to the role of social factors, such as the learner's social class, in the Polish literature. Drawing on the work of sociologists of education and using the theory formulated by French sociologist Pierre Bourdieu, the study aims to shed light on the disparities between learners from the popular class and the middle class in relation to their access to affordances for learning English as a foreign language. The research comprised an online questionnaire (N = 32) and semi-structured interviews (N = 8) carried out among secondary students of English as a foreign language attending a vocational school and a private grammar school catering mainly to the popular and middle class respectively. The results show significant differences in the affordances supplied by the students' families. Most notably, students from the middle class have access to more varied and long-term extracurricular English classes and have more opportunities to use the language in the natural setting while travelling abroad. They also receive more encouragement and support from their parents, who actively engage in creating affordances for learning.



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

Keywords: learning English as a foreign language, social class, affordances, habitus, class educational styles

Słowa kluczowe: uczenie się języka angielskiego jako obcego, klasa społeczna, afordancje, habitus, klasowe style edukacyjne

1. Wstęp

Literatura glottodydaktyczna obfituje w badania poświęcone czynnikom warunkującym powodzenie w uczeniu się języka obcego, przy czym najwięcej uwagi poświęca się uwarunkowaniom indywidualnym takim jak poziom motywacji (Dörnyei, 1998; Gardner, 2007; Gardner i in. 1987; Pawlak, 2017), przekonania ((Banya, Cheng, 1997; Barcelos, Kalaja, 2011; Kalaja, Barcelos, 2003; Peacock, 1999; White, 2008) czy cechy osobowościowe ucznia (Dörnyei, 2005; Dörnyei, Ryan, 2015; Jaroszewska, Milewski, Posiadała, 2021; Komorowska, 2001; Pawlak, 2012). Ważną rolę w procesie opanowania języka odgrywają też czynniki społeczne, a dzięki wypracowanym przez socjologów edukacji podejściom możliwe jest spojrzenie na ucznia jako na część większej struktury społecznej. Niniejszy artykuł stanowi próbę wykorzystania w badaniach glottodydaktycznych teorii klas społecznych Pierre’a Bourdieu. Przyjrzenie się temu, jak uwarunkowania makrosocjologiczne wpływają na jednostki, pozwoli nazwać czynniki ułatwiające bądź też utrudniające polskim uczniom nabywanie kompetencji językowej w języku angielskim. Szczególna uwaga zostanie poświęcona różnicom w afordancjach dostępnych uczniom z różnych klas społecznych.

2. Afordancje w nauce języka obcego

Pojęcie afordancji zostało ukute przez psychologa Jamesa J. Gibsona w toku badań nad percepcją wzrokową zwierząt. Zdefiniował je jako „to co [dane środowisko] oferuje zwierzęciu, co mu zapewnia lub dostarcza, czy to z korzyścią dla niego, czy ze szkodą”¹ (Gibson, 1979/1986, za: Aronin, Singleton, 2012: 313). Afordancja umożliwia określone działanie, ale jej obecność niekoniecznie je za sobą pociąga, ponieważ zależy ono od potrzeb i właściwości organizmu przebywającego w danym środowisku (van Lier, 2000: 252). Istotę afordancji dobrze ilustruje przykład odnoszący się do świata materialnego. Można stwierdzić, iż płaska, stabilna, zakotwiczona w podłożu, sięgająca do kolan powierzchnia oferuje siedzenie. Jeżeli jednak sięga ona do kolan osobie dorosłej, będzie za wysoka dla dziecka, przez co nie zaoferuje mu takiej

¹ Wszystkie tłumaczenia, jeśli nie wskazano inaczej, są autorskie.

samej afordancji. Dziecko w tym samym obiekcie nie dostrzeże więc możliwości dostrzeżonych przez osobę dorosłą, dla zwierzęcia z kolei to samo siedzisko może być zupełnie nieodpowiednie, ponieważ, na przykład, wystawi je na widok potencjalnych drapieżników (Aronin, Singleton, 2012: 313). Afordancje nie są zatem obiektywnymi własnościami przedmiotów bądź zdarzeń, ale rodzą się w relacji podmiotu do postrzeganego przedmiotu.

Pojęcie afordancji w językoznawstwie oraz glottodydaktyce jest już używane od ponad dwudziestu lat. Centralne dla tych kierunków badań są afordancje językowe definiowane jako te, „których realizacja umożliwia komunikację za pośrednictwem języka bądź języków lub akwizycję języka bądź języków” (Aronin, Singleton, 2012: 318). Aronin i Singleton (2012: 318) dzielą afordancje językowe na społeczne oraz indywidualne, gdzie te pierwsze odnoszą się do afordancji umożliwiających używanie i akwizycję języka oferowanych przez określone społeczności w danym miejscu i czasie; społeczności te mogą być tak szerokie jak cała ludzkość czy mieszkańcy danego kraju lub węższe, jak rodzina. Afordancje indywidualne natomiast „dotyczą stopnia, w jakim jednostka potrafi skorzystać (tj. dostrzec i użyć w sposób optymalny) z afordancji społecznych oferowanych przez środowisko globalne oraz lokalne, do którego ma dostęp” (Aronin, Singleton, 2010: 119). Pojęcie afordancji indywidualnych odnosi się więc do tak szerokich kwestii jak uzdolnienia uczącego się, jego cechy charakteru, zainteresowania, motywacje, czy też nastawienie do języka lub procesu nauki (Aronin, Singleton, 2010: 119). W omawianej perspektywie afordancje społeczne są warunkiem wyłonienia się afordancji indywidualnych (Aronin, Singleton, 2012).

Używana w glottodydaktyce teoria afordancji spogląda zatem na jednostkę jako na część systemu oferującego jej zasoby. Osoba aktywnie zaangażowana w proces nauki języka dostrzeże afordancje językowe i użyje ich do rozwijania swoich kompetencji (van Lier, 2000: 252). Afordancje potencjalnie dostarczają bowiem uczącemu się okazji do uczestniczenia w coraz bardziej skomplikowanych interakcjach, a jego udział staje się coraz bardziej udany. Pojęcie afordancji różni się więc istotnie od pojęcia danych językowych (ang. *input*), jako że wiąże się z rozumieniem języka jako systemu zależności, a nie sztywnego kodu, który jest dzielony na części i „podawany” uczniowi, który następnie go internalizuje i przekazuje dalej (Aronin, 2014; van Lier, 2004).

Afordancje językowe odnoszą się zarówno do wymiaru społecznego, jak i jednostkowego, ich przejawy są więc bardzo różnorodne. Przykłady zebrane przez Aronin i Singleтона (2012: 319) zawierają tak odmienne przedmioty i zjawiska jak: budynki szkolne i biblioteki, programy nauczania, rozmówcy będący rodzimymi użytkownikami języka, stopień profesjonalizmu nauczycieli, kognaty występujące w językach znanych danej jednostce, czy

wreszcie wspierający rodzice. Z tego względu badania glottodydaktyczne nad afordancjami językowymi także przyglądają się różnorodnym problemom. Są wśród nich:

- wpływ czynników związanych z wielojęzycznością na lęk komunikacyjny oraz ocena własnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym (Dewaele, 2010),
- uwarunkowania wpływające na świadomość istnienia kognatów w językach znanych oraz przyswajanych (Otwinowska-Kasztelanic, 2009, 2011),
- afordancje obecne w grach rozgrywanych przez wielu uczestników przez internet (Rama i in., 2012),
- afordancje i ograniczenia płynące ze znajomości języka angielskiego jako współczesnego *lingua franca* w kontekście emigracji (Alastair, 2016),
- afordancje tworzone przez nauczycieli języków obcych w toku pracy zawodowej w polskich szkołach (Werbińska, 2022).

Interesującym mnie problemem są różnice w afordancjach językowych zapewnianych przez rodziny młodzieży uczącej się języka angielskiego pochodzącej z różnych klas społecznych. Klasę społeczną rozumiem zgodnie z założeniami sformułowanymi przez Bourdieu.

3. Klasa społeczna w ujęciu Bourdieu i jej wpływ na edukację

Perspektywa francuskiego socjologa w spojrzeniu na edukację opiera się na założeniu, że klasa pochodzenia dziecka warunkuje jego szanse na powodzenie w systemie kształcenia formalnego. Szanse te są najwyższe dla członków klasy wyższej, a najniższe dla klasy ludowej (Bourdieu, Passeron, 2011). Premiując zachowania, style myślenia i wartości bliskie klasie wyższej lub średniej, np. użycie określonego kodu językowego w szkole, system nauczania utrudnia osiągnięcie sukcesu dzieciom z klas niższych i reprodukuje w ten sposób zastany porządek społeczny pod pozorem kierowania się zasadami merytokracji. Ten stan rzeczy jest o tyle problematyczny, że w społeczeństwie nowoczesnym sukces edukacyjny wiąże się z przywilejami, spośród których uzyskanie intratnego zatrudnienia jest najbardziej oczywiste, gdyż gwarantuje miejsce na górze hierarchii społecznej.

O przynależności do określonej klasy społecznej decyduje dostęp do trzech rodzajów kapitału: ekonomicznego, społecznego oraz kulturowego, gdzie kapitał społeczny oznacza znajomości, które jednostka posiada oraz grupy społeczne, których jest częścią, a kapitał kulturowy wiedzę oraz umiejętności odnoszące się do sfery kultury, takie jak wyższe wykształcenie,

dobrze maniery, gust artystyczny czy znajomość wyrafinowanych form językowych (Bourdieu, 2005; Mikiewicz, 2016). Różne rodzaje kapitału mogą się na siebie przekładać (zjawisko konwersji kapitałów), na przykład znajomości, które posiada rodzina młodego absolwenta mogą ułatwić mu zdobycie dobrej posady, która powiększy w przyszłości jego kapitał ekonomiczny. Badania empiryczne przeprowadzone przez Bourdieu (2005) doprowadziły go do wniosku, że społeczeństwo francuskie składa się z trzech szerokich klas społecznych: wyższej, średniej i ludowej². Podział ten obronił się również w badaniach nad stylami życia Polaków przeprowadzonych przez Gdulę i Sadurę (2012), choć nie pokrywał się w pełni z koncepcją francuskiego badacza. Jedną z różnic, zauważoną też przez innych badaczy, jest szczupłość klasy wyższej charakteryzującej się najszerszym dostępem do trzech kapitałów. Domański (2017) dzieli strukturę klasową w Polsce na sześć kategorii zawodowych, które jego zdaniem odzwierciedlają istniejące w polskim społeczeństwie nierówności społeczne oraz podobieństwo zasobów i postaw. Wskazuje jednocześnie na „wielkich nieobecnych” tego podziału, tj. elitę wielkiego biznesu oraz klasę wyższą, charakteryzującą się wysokim stopniem zamożności i arystokratycznym rodowodem, pociągającym za sobą określony styl życia, np. zawieranie homogamicznych małżeństw i uprawianie elitarnych sportów. Zdaniem badacza, obie te kategorie są na tyle nieliczne, że w zasadzie prześlizgują się przez sito badań empirycznych. Do podobnych wniosków dochodzi Sadura (2017: 97), który w swojej książce poświęconej edukacji nazywa klasę wyższą, tj. elity polityczne i ekonomiczne, przedstawicielami swoistej „*overclass* – warstwy stojącej ponad strukturą klasową”. Przedstawiając wyniki badań, omawia więc jedynie różnice między klasą ludową oraz niższą i wyższą klasą średnią. Z podobnych przyczyn, w swoim badaniu również zdecydowałam się skupić na różnicach między klasą ludową i średnią, z pominięciem klasy wyższej.

W drodze socjalizacji jednostka nabywa typowy dla swojej klasy *habitus*, który następnie warunkuje jej dyspozycje klasowe. *Habitus* jest miejscem zetknięcia się tego co osobnicze z tym, co społeczne. Staje się on swoistym fundamentem światopoglądu, który choć realizowany w wyniku wyborów jednostki, zawsze uruchamia klasowe wzorce oceny czy postępowania związane z obiektywnymi warunkami życia (Bourdieu, 2008; Gdula, Sadura, 2012). *Habitus* decyduje też o typowym dla danej klasy stylu życia, który Sadura badał w odniesieniu do edukacji i na tej podstawie ukuł pojęcie klasowego stylu edukacyjnego, na który składają się: „stosunek do

² Termin „klasa ludowa”, choć może brzmieć anachronicznie, jest polskim tłumaczeniem francuskiego *classe populaire* i jest używany w pracach polskich socjologów, na które powołuję się w niniejszym tekście. Z tego też względu termin ten będzie używany również w przedstawianych wynikach badania.

praktyk mających status prawomocnych, wybór określonych typów szkół, techniki uczenia się i sposoby spędzania czasu w szkole i budowania kariery szkolnej (Sadura, 2017: 97)”. W świetle problematyki przedstawianego niżej badania do istotnych różnic między stylami poszczególnych klas należy na pewno poziom zaangażowania rodziców w proces edukacyjny dzieci – bardzo niski w klasie ludowej i wysoki w klasie średniej, w której pomagają oni dzieciom w nauce oraz w wyborze ścieżek kształcenia i kariery będących wyrazem ich wysokich aspiracji edukacyjnych (Domański, 2002; Rokita-Jaśkow, 2013). Poza tym, w klasie ludowej niższy odsetek dzieci trafia do placówek oświatowych już na etapie żłobka czy przedszkola, przez co trudniej jest im się zaadaptować do rzeczywistości szkolnej, biorą one również udział w mniejszej liczbie pozaszkolnych zajęć edukacyjnych (Sadura, 2017: 97–103).

4. Klasa społeczna a nauka języków obcych – przegląd literatury polskiej

Niewiele jest przykładów wykorzystania teorii Bourdieu w polskiej literaturze glottodydaktycznej, co jednak nie znaczy, że rola czynników społecznych jest w niej nieobecna. Na uwagę na pewno zasługuje badanie Janickiej z 2008 roku przeprowadzone wśród gimnazjalistów uczących się języka niemieckiego w województwie lubelskim. Jednym z jego celów było ustalenie, jakie składniki środowiska społecznego wpływają w najistotniejszym stopniu na poziom umiejętności językowych uczniów. Autorka przyjrzała się m.in. wykształceniu oraz zatrudnieniu rodziców, warunkom mieszkaniowym rodziny oraz jej kapitałowi kulturowemu, na który składały się: wspólne z rodzicami uczestnictwo w życiu kulturalnym, rozmowy o polityce i przeczytanych książkach oraz rozmiar domowego księgozbioru. Okazało się, że spośród powyższych czynników istotny wpływ na poziom umiejętności miało zatrudnienie ojca, przy czym to dzieci ojców emerytów miały najwyższe wyniki, co autorka zinterpretowała jako efekt stabilności finansowej rodziny. Silna korelacja istniała również między poziomem umiejętności ucznia a kapitałem kulturowym rodziny (Janicka, 2011).

Rola czynników społecznych została zauważona również w dwóch szeroko zakrojonych badaniach kompetencji młodzieży gimnazjalnej: *Europejskim badaniu kompetencji językowych* (European Survey on Language Competences – ESLC, 2013) oraz *Badaniu uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* (BUNJO: Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2015). W polskiej edycji pierwszego z nich przyjrzano się reprezentatywnej próbie 3324 uczniów klas III gimnazjum, których poddano testom na rozumienie ze

słuchu, rozumienie tekstów pisanych oraz tworzenie wypowiedzi pisemnych w języku angielskim oraz niemieckim (omawiane poniżej wyniki odnoszą się do języka angielskiego). BUNJO było natomiast badaniem podłużnym przeprowadzonym w latach 2012–2014 i dotyczyło tylko języka angielskiego. Testowano w nim rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, tworzenie wypowiedzi pisemnej oraz znajomość gramatyki i funkcji językowych wśród 4700 respondentów losowo dobranych polskich gimnazjów. Uczniowie byli testowani na początku i na końcu nauki w gimnazjum, co pozwoliło dokonać pomiaru przyrostu kompetencji, dwukrotnie również podeszli oni do testów osiągnąć w celu zmierzenia efektywności realizacji podstawy programowej.

W badaniu ESLC najistotniejszą korelację w interesującym nas obszarze odkryto między wynikami uczniów a poziomem wykształcenia rodziców oraz ich pozycją zawodową. Wykształcenie wyjaśnia od 10% zmienności poziomu umiejętności ucznia (wpływ wykształcenia ojca na wynik w teście rozumienia ze słuchu) do 15% (wpływ wykształcenia matki na wyniki we wszystkich testowanych umiejętnościach). Pozycja zawodowa rodziców jest pozytywnie skorelowana ze wszystkimi testowanymi kompetencjami uczniów i w przypadku języka angielskiego tłumaczy, w zależności od sprawności, od 13 do 15% zmienności rezultatu gimnazjalisty. Co ciekawe, zasoby materialne rodziny, oszacowane na podstawie odpowiedzi uczniów na pytania o posiadane dobra materialne, w tym dobra kultury (np. dzieła sztuki) i pomoce naukowe (np. edukacyjne programy komputerowe) oraz wielkość domowego księgozbioru, tłumaczyły tylko od 8 do 9% wariancji wyniku w poszczególnych sprawnościach. W BUNJO natomiast „najsilniejszym predyktorem kompetencji językowych gimnazjalistów” tłumaczącym aż 21% wariancji ich wyników okazał się status społeczno-ekonomiczny (ang. *socioeconomic status* – SES), na który składały się „wskaźnik prestiżu zawodu rodzica; najwyższy poziom edukacji dla obojga rodziców; wskaźnik dóbr materialnych; wskaźnik zasobów edukacyjnych oraz wskaźnik dóbr kulturowych” (BUNJO, 2015: 48). Nie dość, że uczniowie o najniższym SES uzyskali średnio niższe wyniki w teście na koniec gimnazjum, to jeszcze postęp, jakiego dokonali w trakcie nauki, znajdował się poniżej średniej. Sytuacja była dokładnie odwrotna w przypadku uczniów o najwyższym SES. Na pewno częściowo może to być spowodowane faktem, że im wyższe SES tym większe prawdopodobieństwo uczęszczania przez ucznia na zajęcia dodatkowe z języka angielskiego, co w świetle obu przytoczonych badań przekładało się na wyższe wyniki w testach.

Na przytoczonych przykładach widać, że choć rola statusu społeczno-ekonomicznego została odnotowana w polskiej glottodydaktyce jako jeden z czynników mających wpływ na powodzenie ucznia w nauce

języka obcego, brakuje jej analitycznego oglądu przy użyciu teorii socjologicznych poświęconych zróżnicowaniu klasowemu współczesnych społeczeństw. Przeprowadzone przez mnie badanie jest próbą częściowego wypełnienia tej luki. Poddano w nim analizie afordancje udostępniane przez rodziny z klasy ludowej oraz średniej w odniesieniu do nauki języka angielskiego jako obcego. Zakładam, iż afordancje te mają niebagatelny wpływ na sposób opanowania języka i mogą decydować o wyższym poziomie jego znajomości osiąganym przez uczniów ze środowisk uprzywilejowanych.

5. Metodologia badania własnego

Badanie miało na celu sprawdzenie, czy w kontekście nauki języka angielskiego można mówić o różnych afordancjach zapewnianych przez rodziny z klasy średniej z jednej strony oraz z klasy ludowej z drugiej. Postawiono w nim następujące pytanie badawcze:

Jak różnią się afordancje zapewniane przez środowisko rodzinne uczniów z klasy średniej i ludowej w zakresie:

- a) uczestnictwa w pozaszkolnych kursach językowych;
- b) wyjazdów zagranicznych;
- c) wsparcia udzielanego uczniom?

Badanie zostało przeprowadzone w dwóch szkołach średnich w Krakowie:

- w prywatnym liceum ogólnokształcącym znajdującym się w pierwszej dekadzie Rankingu Wojewódzkiego Liceów 2023 przygotowanego przez magazyn *Perspektywy*,
- w publicznym technikum znajdującym się w pierwszej czterdziestce analogicznego rankingu techników i w szkole branżowej należącej do tego samego zespołu szkół.

Poziom nauczania języka angielskiego w obu szkołach jest bardzo zróżnicowany: w liceum prywatnym najlepsi uczniowie rozpoczynają naukę na poziomie C1, większość na B2, a garstka najstarszych na B1. W technikum natomiast uczący się kontynuują naukę języka obcego ze szkoły podstawowej od poziomu A2/B1 i na B1. W badanej szkole branżowej w klasie I używa się podręcznika na poziomie A1/A2, a uczniowie osiągają poziom A2/B1.

Dobór próby był celowy i opierał się na założeniu, że mechanizmy selekcji oraz autoselekcji przy przechodzeniu na wyższe etapy edukacji, widoczne szczególnie w dużych miastach w Polsce (Dolata, Jarnutowska, 2014; Domański, 2010; Krzysiak, 2020; Dziemianowicz-Bąk i in., 2015), sprawiają, że każda z badanych szkół będzie wybierana przez młodzież z poszukiwanego

przeze mnie środowiska, a skład jej uczniów będzie raczej jednorodny. Ponadto, prywatne liceum ogólnokształcące jest placówką płatną, a więc na jego wybór mogą sobie pozwolić jedynie rodziny z odpowiednio wysokim kapitałem ekonomicznym.

W badaniu wykorzystano dwa narzędzia badawcze:

- ankietę online wypełnioną podczas lekcji języka angielskiego przez uczniów dwóch grup w każdej ze szkół (N = 18 w liceum prywatnym oraz N = 20 w szkole średniej zawodowej); ankietę wypełnili wszyscy obecni na lekcji uczniowie poza jednym uczniem szkoły branżowej,
- kwestionariusz wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, przeprowadzonego z dwojgiem uczniów ochotników z każdej grupy.

Przyporządkowanie respondentów do określonej klasy społecznej odbyło się w oparciu o pytania metryczkowe dotyczące wykształcenia rodziców, ich zawodu oraz rozmiaru domowego księgozbioru. O ile określenie typowego dla danej klasy wykształcenia oraz rozmiaru księgozbioru nie nastręczało dużych trudności, to już przyporządkowanie zawodów rodziców do klasy społecznej nie było proste ze względu na złożony charakter współczesnej struktury zatrudnienia. Zdecydowałam się więc użyć podziału wprowadzonego przez Sadurę (2017) w jego badaniach nad klasowymi stylami edukacyjnymi, gdyż został on już przetestowany empirycznie w interesującym mnie obszarze. Sadura podzielił respondentów na:

- wyższą klasę średnią złożoną z „właścicieli oraz kadry zarządzającej firm lub instytucji z zarobkami na poziomie czterokrotności średniej krajowej, a także przedstawicieli wolnych zawodów, profesorów i adiunktów szkół wyższych oraz samodzielnych pracowników sektora kultury, na przykład reżyserów i scenografów” (Sadura, 2017: 96);
- klasę niższą średnią, w której znalazły się „grupy związane raczej z sektorem publicznym i nastawione na kapitał kulturowy (nauczyciele, urzędnicy i pielęgniarki) oraz przedstawiciele sektora prywatnego o strukturze kapitałów eksponujących zasoby ekonomiczne (specjaliści niższego stopnia z firm prywatnych, drobni przedsiębiorcy, rzemieślnicy)” (Sadura, 2017: 96);
- klasę ludową, do której oprócz robotników i rolników weszli również pracownicy sektora usług, których obowiązki zawodowe nie wymagają wysokich kwalifikacji (Sadura, 2017: 96).

W omawianym badaniu do klasy średniej zostali przypisani respondenci, którzy spełniali co najmniej dwa z trzech kryteriów: przynajmniej jedno z rodziców miało wykształcenie wyższe, rodzice wykonywali zawód zaklasyfikowany przez Sadurę (2017) do klasy średniej niższej lub wyższej oraz

posiadali w domu kilkaset lub więcej książek. Analogicznie, do klasy ludowej zostali przypisani respondenci, którzy spełniali co najmniej dwa z następujących kryteriów: ich rodzice mieli wykształcenie średnie, średnie zawodowe bądź niższe, zawód rodziców był spójny z klasyfikacją Sadury, a domowy księgozbiór liczył nie więcej niż kilkadziesiąt książek. Powyższe wskaźniki pozwalały oszacować kapitał kulturowy rodziny pochodzenia (wykształcenie oraz ilość posiadanych książek) oraz ekonomiczny (wykonywany zawód). Kapitał społeczny jako najmniej uchwytne i trudno mierzalne nie został użyty do niniejszej klasyfikacji. Na te same pytania metryczkowe odpowiadali również uczniowie, którzy zgodzili się udzielić wywiadu. Ich odpowiedzi zostały następnie poddane analizie tematycznej.

Sześciorga respondentów ankiety nie udało się jednoznacznie zaklasyfikować z powodu braku odpowiedzi na pytania metryczkowe, niejasne bądź niespójne odpowiedzi. Analizie zostało więc poddanych 19 ankiet respondentów z klasy średniej oraz 13 z klasy ludowej.

6. Wyniki i dyskusja

Z analizy danych jasno wynika, że uczniowie obu szkół faktycznie różnią się ze względu na umiejscowienie w strukturze społecznej i reprezentują raczej homogeniczne klasowo środowiska. Żaden spośród 18 respondentów z prywatnego liceum nie pochodził z klasy ludowej i tylko jeden z nich nie mógł zostać jednoznacznie zaklasyfikowany, choć jego rodzice posiadali wykształcenie wyższe. Spośród 20 respondentów ze szkół zawodowych, tylko dwoje pochodziło z klasy średniej, a pięcioro nie dało się jednoznacznie zaklasyfikować, m.in. z powodu braku odpowiedzi na niektóre pytania metryczkowe. Między tymi dwiema grupami istnieją istotne różnice w badanych afordancjach, które zostaną omówione poniżej.

6.1. Afordancje zapewniane przez środowisko rodzinne

6.1.1. Dodatkowe zajęcia z języka angielskiego

Pierwszym rodzajem afordancji, któremu się przyjrzymy, jest uczestnictwo w dodatkowych zajęciach z języka angielskiego. W obu grupach większość uczniów korzystała z nich w szkole podstawowej, z niewielką przewagą odpowiedzi pozytywnych wśród klasy średniej (zob. tabela 1.).

Tabela 1. Czy w szkole podstawowej chodziłeś na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego?

	Tak	Nie
Klasa ludowa (N = 13)	8 (= 62%)	5
Klasa średnia (N = 19)	13 (= 68%)	6

Tabela 2. Jak długo uczęszczałeś na dodatkowe zajęcia w szkole podstawowej?

	Klasa ludowa (N = 8)	Klasa średnia (N = 13) ³
do roku	5	1
od roku do trzech lat	1	2
dłużej niż trzy lata	0	10
nie pamiętam	2	1

Zaobserwowane różnice dotyczą głównie czasu trwania oraz rodzaju zajęć. Większość uczniów z klasy ludowej chodziła na dodatkowe lekcje rok lub krócej (5 na 8 uczniów), co może sugerować, że były to zajęcia wyrównawcze spowodowane przejściowymi trudnościami w nauce lub przygotowujące do egzaminu ósmoklasisty. Znajduje to potwierdzenie w wypowiedzi jednego z respondentów z klasy ludowej:

R6

Tak, w ósmej klasie miałem zajęcia dodatkowe, żeby przed egzaminem się trochę nauczyć. No i mi trochę pomogło. Miałem najlepsze wyniki z angielskiego właśnie.

Inna respondentka (R7) wspomniała o korepetycjach trwających około pół roku spowodowanych jej problemami w nauce. Tylko jeden respondent (R5) z klasy ludowej korzystał z lekcji dodatkowych dłużej niż rok i to nie z powodu problemów w szkole, ale zainteresowania językiem. Innym wytłumaczeniem faktu, że uczniowie z klasy ludowej uczęszczali na zajęcia dodatkowe przez krótszy czas może być niższy poziom kapitału ekonomicznego rodziny.

Wśród uczniów z klasy średniej tylko jeden krótko uczestniczył w zajęciach pozaszkolnych, wyraźna większość uczęszczała na nie przez ponad trzy lata, co sugeruje odrębny tok kształcenia, równoległy do szkolnego. Można to zilustrować wypowiedzią jednej z uczennic (R4):

R4

W podstawówce miałam słabego nauczyciela przez dwa lata, więc tak naprawdę uczyłam się więcej na korkach niż w szkole.

³ Jeden z respondentów, który nie zadeklarował uczęszczania na dodatkowe zajęcia w poprzednim pytaniu, udzielił odpowiedzi na pytanie powyżej.

Symptomatyczna wydaje się również wypowiedź respondenta (R1), który już w przedszkolu uczęszczał na zajęcia dodatkowe w szkole językowej, a od VI klasy miał lekcje z rodzimym użytkownikiem języka:

R1

U mnie w szkole (lekcje języka angielskiego) były według mnie prowadzone na dobrym poziomie i rzeczywiście pomagały nam jako uczniom się doszkolić.

Sugeruje to model kształcenia, w którym zajęcia dodatkowe odgrywają najistotniejszą rolę, a szkolne są jedynie dodatkiem pozwalającym utrwalić czy też uzupełnić wiedzę. Warto również dodać, że uczniowie z klasy średniej cieszyli się bardziej zróżnicowanym wachlarzem zajęć dodatkowych, co pozwoliło im skorzystać z bardziej urozmaiconych metod i technik nauczania języka niż te oferowane w toku kształcenia formalnego. Poza lekcjami indywidualnymi, z których zdarzało się również korzystać dzieciom z klasy ludowej, w szkole podstawowej uczniowie z klasy średniej wyjeżdżali na obozy językowe w kraju i za granicą (dwie respondentki); uczęszczali też na zajęcia z rodzimymi użytkownikami języka (dwoje respondentów), które cieszą się w Polsce większym prestiżem i są z reguły droższe niż lekcje z nauczycielem polskim.

W świetle omówionych wyżej badań empirycznych można zakładać, że uczęszczanie na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego było jednym z czynników, które zadecydowały o lepszej znajomości języka wśród uczniów z klasy średniej. W badaniu BUNJO gimnazjaliści, którzy przez co najmniej rok uczęszczali na dodatkowe zajęcia, uzyskali średnio 10 punktów więcej w teście kompetencji na koniec nauki w gimnazjum niż uczniowie, którzy na takie zajęcia nie uczęszczali wcale; przyrost ich wiedzy był również wyższy (BUNJO, 2015: 56). Nauka języka angielskiego na zajęciach pozaszkolnych wyjaśniała 13% wariancji wyniku testu kompetencji na koniec gimnazjum. W badaniu ESLC natomiast zajęcia pozaszkolne przekładały się na lepsze wyniki w teście rozumienia ze słuchu w języku angielskim.

W szkole średniej, odsetek uczniów uczęszczających na zajęcia pozaszkolne wyraźnie spada (o 24 punkty procentowe w klasie ludowej i 36 w klasie średniej: tabela 3.). Co ciekawe, w szkole ponadpodstawowej odwróciła się tendencja ze szkoły podstawowej i teraz to w klasie ludowej grupa korzystająca z kursów pozaszkolnych jest o 6 punktów procentowych liczniejsza niż w średniej. Częściowo może to być spowodowane faktem, że w szkole prywatnej uczniowie mają w programie aż sześć godzin angielskiego tygodniowo (pięć z nauczycielem polskim i jedną z rodzimym użytkownikiem języka), podczas gdy w badanym technikum oraz szkole branżowej były to tylko dwie godziny języka ogólnego i jedna zawodowego. Nacisk na naukę angielskiego w liceum prywatnym może więc sprawiać, że niektórzy rodzice

i uczniowie nie widzą potrzeby dodatkowego wsparcia. Jeśli chodzi o formę zajęć (tabela 4.), wszyscy uczniowie z klasy średniej uczęszczający na zajęcia dodatkowe wybierali lekcje prywatne, w klasie ludowej był to natomiast tylko jeden uczeń spośród pięciorga. Dysproporcja jest również widoczna w przypadku obozów językowych, z których korzystało troje uczniów z klasy średniej i żaden z ludowej.

Tabela 3. Czy obecnie uczysz się języka angielskiego poza szkołą?

	Tak	Nie
Klasa ludowa (N = 13)	5 (= 38%)	8
Klasa średnia (N = 19)	6 (= 32%)	12

Tabela 4. Jaką formę mają te zajęcia? (Wybierz wszystkie odpowiedzi, które odnoszą się do Twojej sytuacji)

	Klasa ludowa (N = 5)	Klasa średnia (N = 6)
lekcje prywatne	1	6
lekcje w szkole językowej	0	0
obozy językowe (w kraju i za granicą)	0	3
Inne	4	2

6.1.2. Wyjazdy zagraniczne

Wyjazdy za granicę, podczas których uczniowie mogą sprawdzić się i podnieść swoje umiejętności w działaniu, są bardzo istotnym elementem przyswajania języka obcego. Kwestia wpływu interakcji w języku docelowym podczas pobytów zagranicznych na poziom umiejętności receptywnych została oszacowana przy okazji międzynarodowego badania wczesnej edukacji językowej w Europie (ang. *Early Language Learning in Europe* – ELLiE), w tym w Polsce, na populacji dziesięciolatków uczących się języka obcego czwarty rok. Już w tak młodym wieku częstość interakcji dziecka w kontekście zagranicznym znalazła się na trzecim miejscu na liście predyktorów wyniku w teście rozumienia ze słuchu oraz na czwartym miejscu w przypadku rozumienia tekstu czytanego, choć efekt ten słabł przy kontroli dystansu językowego między L1 a L2 (Lindgren, Muñoz, 2013).

W częstości wyjazdów zagranicznych i używania języka angielskiego w obu badanych przeze mnie grupach widoczna jest duża dysproporcja (zob. tabela 5). Podczas gdy większość uczniów z klasy ludowej (62%) nigdy nie wyjeżdża za granicę i nie posługuje się językiem angielskim, wśród

uczniów z klasy średniej odpowiedź taka nie padła ani razu. Najczęściej udzielaną odpowiedzią było „średnio 1-2 razy w roku” oraz „średnio 3-4 razy w roku”, spośród respondentów z klasy ludowej natomiast nikt nie wyjeżdża częściej niż dwa razy do roku.

Tabela 5. Jak często wyjeżdżasz za granicę i używasz języka angielskiego?

	Klasa ludowa (N = 13)	Klasa średnia (N = 19)
Nigdy	8 (= 62%)	0
średnio 1- 2 razy w roku	5 (= 38%)	7 (= 37%)
średnio 3- 4 razy w roku	0	7 (= 37%)
częściej niż 4 razy w roku	0	5 (= 26%)

Różnica ta była widoczna również w przeprowadzonych wywiadach. Motyw podróży zagranicznych pojawiał się w wypowiedziach wszystkich respondentów z klasy średniej proszonych o opisanie sposobu, w jaki używają angielskiego w życiu prywatnym. Wyjazdy zagraniczne były również przywoływane jako okazja do ćwiczenia języka:

R4

Często gdzieś podróżuję z rodzicami po prostu na wakacje, więc (mogę) się nawet pochwalić przed rodzicami, że o to ja tu zamówię jedzenie albo ja to powiem, bo umiem.

Był to też istotny czynnik podnoszący motywację wewnętrzną do nauki. Następująca wypowiedź obrazuje obie wspomniane zalety:

R2

O tak, wyjazdy mnie zmotywowały. Chciałam się po prostu dogadywać tam. Nie wiem, czy to do sklepu pójść czy w jakiejś restauracji.

Co ciekawe, jedyny respondent z klasy ludowej (R5), który odwołał się w wywiadzie do podróży zagranicznych, wskazał na podobną ich wartość: na okazję do sprawdzenia się, która może przynosić satysfakcję i, w domyśle, wzrost motywacji do dalszej nauki.

R5

Jak byłem na ostatnich wakacjach to wreszcie mogłem – bo to w sumie były pierwsze wakacje, na których mogłem się porozumieć po angielsku – wreszcie mogłem... Jakby no cieszyłem się z tego, że mogę z kimś porozmawiać po angielsku tak no... na serio.

Niska częstość wyjazdów zagranicznych wśród przedstawicieli klasy ludowej stawia pod znakiem zapytania rozwój motywacji wewnętrznej do nauki. Uczniowie, którzy mają mniej okazji do używania angielskiego w naturalnych interakcjach, mogą traktować język jako kolejny, pozbawiony praktycznego zastosowania przedmiot szkolny, a to nie wróży zainteresowania nauką i inwestowania w nią czasu czy wysiłku. Takie właśnie postrzeganie języka angielskiego przez respondentów i ich rodziny było widoczne w niektórych wypowiedziach uczniów. Widać więc wyraźnie, jak ważna jest rola szkoły w zapewnianiu afordancji, których nie jest w stanie stworzyć środowisko rodzinne, przez organizowanie, na przykład, wymian ze szkołami z zagranicy. Są one doskonałą okazją do skonfrontowania uczniów ze środowiskiem anglojęzycznym, w którym będą musieli podejmować bardziej naturalne interakcje niż te proponowane na zajęciach szkolnych.

Należy też zwrócić uwagę na rolę rodziców młodzieży z klasy średniej. Organizując częste wyjazdy zagraniczne, dają swoim dzieciom dostęp do społecznych afordancji językowych (Aronin, Singleton, 2010, 2012) obecnych w środowisku, w którym narzędziem komunikacji jest angielski. Wyszukując lub tworząc dla swoich dzieci okazje do posługiwania się językiem podczas wyjazdów, rozwijają też w nich motywację do nauki, większą pewność siebie w interakcjach oraz, potencjalnie, zainteresowanie językiem. Te wszystkie cechy składają się na indywidualne afordancje językowe (Aronin, Singleton, 2010, 2012), które przekładają się na umiejętności niezbędne do rozwijania kompetencji językowych. Jak zaznaczyła jedna z respondentek:

R2

Wyjeżdżamy dość często i na przykład każą mi chodzić (...) na recepcję – (jak trzeba) to ja się zapytam, a nie oni.

Inna wskazała na następujące praktyki w jej domu:

R3

Pamiętam, że zawsze przed wakacjami, jak gdzieś jechaliśmy właśnie do anglojęzycznych krajów, to moi rodzice się śmiali: „Teraz to tydzień w domu będziemy rozmawiali tylko po angielsku, żebyście się przyzwyczaiły” i tak dalej.

I rzeczywiście to robiliście?

Nie zawsze, ale staraliśmy się.

Widać tu aktywne wsparcie, tak typowe dla klasy średniej, wspomniane wyżej jako element klasowego stylu edukacyjnego (Sadura, 2017). Wsparcie to jednak nie ogranicza się do wyjazdów zagranicznych, a obejmuje znacznie szerszy obszar.

6.1.3. Wsparcie ze strony rodziny

Kolejny rodzaj badanych afordancji miał ogólny charakter i został nazwany *wsparcie w nauce języka* płynącym ze strony rodzin uczniów, które miało wymiar materialny, psychologiczny oraz kognitywny. Istotne różnice między badanymi grupami uwidoczniły się w odpowiedziach na trzy pytania ankietowe, gdzie uczniowie zostali poproszeni o określenie, do jakiego stopnia zgadzają się z danym stwierdzeniem na 5-stopniowej skali Likerta, gdzie: 1 = W ogóle się nie zgadzam, 5 = W pełni się zgadzam (zob. tabela 6).

Tabela 6. Wsparcie ze strony rodziców

Stwierdzenie	Średnia odpowiedź – Klasa ludowa (N = 13)	Średnia odpowiedź – Klasa średnia (N = 19)
Mam w domu książki lub czasopisma, z których mogę korzystać, aby poprawić swoją znajomość angielskiego.	2,2 (Zgodził się 1 respondent = 7%)	3,5 (Zgodziło się 58% respondentów.)
Rodzice zachęcają mnie do nauki angielskiego.	2,9 (Zgodziło się 54% respondentów. ⁴)	4,5 (Zgodziło się 89% respondentów.)
Rodzice pomagają mi w nauce angielskiego.	2,3 (Zgodziło się 23% respondentów.)	3,3 (Zgodziło się 42% respondentów.)

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, większość uczniów z klasy średniej (58%) ma w domu dostęp do dóbr kultury, które mogą być pomocne w nauce języka, podczas gdy taki dostęp ma tylko jeden respondent z klasy ludowej (co odpowiada 7% ankietowanych). Dysproporcja jest widoczna również w przypadku zachęty do nauki – otrzymuje ją 54% respondentów z klasy ludowej, w klasie średniej natomiast odsetek ten wynosi aż 89%. Analogicznie, większy odsetek uczniów z klasy średniej dostaje pomoc od rodziców w nauce (42%) niż ma to miejsce w klasie ludowej (23%), co odpowiada różnicom w klasowych stylach edukacyjnych zdiagnozowanych przez Sadurę (2017). Należy zauważyć, że w obu klasach ostatni odsetek lokuje się poniżej 50% respondentów, co można tłumaczyć wiekiem uczniów i stopniem dojrzałości: naturalne jest, że w szkole średniej uczniowie są bardziej autonomiczni i w mniejszym stopniu zdają się na pomoc rodziców.

Temat wsparcia płynącego ze środowiska rodzinnego był również poruszany w wywiadach z uczniami. Wszyscy z klasy średniej mówili nie

⁴ Oznacza to, że respondenci wybrali odpowiedź 4 – „Raczej się zgadzam” lub 5 – „W pełni się zgadzam”.

tylko o wsparciu materialnym (np. opłacaniu dodatkowych kursów, wyjazdów i obecnie prywatnego liceum), zwracali też uwagę (poza jednym respondentem) na osobistą pomoc rodziców w nauce. Rodzice prowadzą konwersacje z dziećmi w języku angielskim (R2) oraz zapewniają inne afordancje umożliwiające praktykowanie języka:

R4

Też na przykład jak oglądamy filmy, to zazwyczaj oglądamy po angielsku, żeby się rozwijała. (...) ale też na przykład (opłacają) te zajęcia dodatkowe albo obozy językowe. Chcą żeby się uczyła tego języka, bo wiedzą, że to jest ważne i myślą, że w przyszłości mi to jakoś może pomóc.

Wspomniane zostało również używanie przez opiekunów strategii zadaniowych wspierających u ich dzieci zarówno motywację wewnętrzną (*ang. task-intrinsic motivations*) do nauki języka, jak i wytrwałość w wykonywaniu zadań szkolnych. Z badań przeprowadzonych przez Gottfrieda wynika, że ma to duży i długofalowy wpływ na rozwijanie w dzieciach motywacji do osiągnięcia dobrych wyników w szkole (Gottfried i in., 1998). Poniższa wypowiedź (R4) jest tego dobrą ilustracją:

R4

Tak naprawdę mama, jak byłam w podstawówce i jakoś nie chciało mi się uczyć angielskiego, mówiła: »Dobra, robimy teraz to razem, siedzimy, ja ci teraz wytłumaczę temat«. Jakieś gry robiliśmy takie różne, żeby poćwiczyła ten angielski.

Rodzice respondentów z klasy średniej dysponują kompetencjami pozwalającymi pomóc dzieciom w nauce języka (wszyscy znają co najmniej dwa języki obce) i uważają naukę języków za ważną, zapewne z uwagi na częste wyjazdy zagraniczne oraz posługiwanie się nim w życiu zawodowym. Można zakładać, że znajomość języków obcych jest elementem ich *habitusu*, który aktywnie starają się zaszczyć swoim dzieciom poświęcając na ten cel czas, energię oraz zasoby finansowe.

Rodzice respondentów z klasy ludowej natomiast w mniejszym stopniu sami znają języki obce (średnio jeden, przy czym respondenci nie zawsze byli pewni umiejętności rodziców), raczej nie używają ich w życiu prywatnym lub zawodowym i zdają się nie przywiązywać dużej wagi do tego aspektu kształcenia dzieci. Dobrze ilustrują to poniższe wypowiedzi:

R5

A jak twoja rodzina wspiera cię w nauce angielskiego?
Praktycznie w ogóle. [śmiech]

A rodzice cię zachęcają do nauki?

No nie, nie. Raczej nie. (...) Znaczą oni uważają, że fajnie, że umiem ten angielski, no ale no jakoś nie zachęcają. Jakbym go nie umiał, to też by nie była dla nich jakaś przeszkoda czy coś.

R6

Jak rodzina cię wspiera w nauce angielskiego?

No jeśli dostaję dobre oceny, to mówią, że bardzo dobre oceny z angielskiego – „Tak trzymaj” i nic więcej.

A jakoś rodzice cię zachęcają do nauki języków?

Nie.

W drugiej wypowiedzi widać, że angielski jest traktowany jako kolejny przedmiot szkolny, zapewne z uwagi na niewielką obecność języka w życiu rodziny (rodzina rzadko wyjeżdża za granicę, rodzice nie używają tego języka w pracy zawodowej). Rodzice zdają się zdawać na wiedzę ekspercką nauczyciela w przeświadczeniu, że dobra ocena jest dowodem adekwatnych postępów w nauce.

Jedyny wyjątek stanowi uczennica, której matka używa angielskiego w pracy zawodowej i z tego zapewne powodu przykładą większą wagę do umiejętności językowych córki.

R7

(Mama) stara się, żebym ten angielski jakoś tak podciągała. Ona sama jako kierowca (w firmie turystycznej) potrzebuje angielskiego i (...) ona się uczyła sama i to o wiele lepiej poszło, ale też nie naciska mnie za szczególnie tylko tak chciałaby, żebym znała ten angielski.

Respondentka od samego początku borykała się z problemami w nauce języka i choć jej matka była gotowa na zapewnienie na jakiś czas korepetytora, pomoc ta okazała się krótkotrwała i nie do końca wiadomo, dlaczego się skończyła.

R7

Miałam korepetycje przez jakiś czas. (...) Pół roku chyba, coś takiego, ale nie pamiętam, dlaczego się skończyły szczerze mówiąc, bo na pewno mi się ten angielski jakoś za szczególnie nie poprawił. Nie wiem, czy dziewczyna, która mnie uczyła nie musiała zrezygnować z jakiegoś powodu.

Widać, że choć matce zależy na kompetencjach językowych córki, brakuje jej zasobów, aby zmotywować ją do nauki lub zapewnić jej efektywną pomoc (samodzielnie lub za pośrednictwem korepetytora). Zauważamy tu na pewno kontrast z sytuacją respondentki z klasy średniej (R4), której matka

w chwilach zniechęcenia pomagała w angielskim, m.in. proponując gry edukacyjne.

6.1.4. Afordancje zapewniane przez środowisko rodzinne – podsumowanie

W poniższej tabeli znajduje się zestawienie omówionych wyżej wyników.

Tabela 7. Podsumowanie

Klasa ludowa	Klasa średnia
Korzystanie z zajęć dodatkowych, ale krótkoterminowych, o mniejszej różnorodności.	Korzystanie z długoterminowych zajęć dodatkowych, o większej różnorodności.
Rzadkie okazje do wyjazdów zagranicznych i ćwiczenia języka.	Częste okazje do wyjazdów zagranicznych i ćwiczenia języka.
Mniejsze wsparcie materialne i niższa stymulacja poznawcza na polu edukacji językowej ze strony rodziców.	Większe wsparcie materialne i stymulacja poznawcza na polu edukacji językowej ze strony rodziców.
Sporadyczne zachęty do nauki języka angielskiego.	Aktywne zachęty do nauki języka angielskiego.

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie rezultatów z wnioskami Sadury (2017) na temat klasowych stylów edukacyjnych unaocznia dwie zbieżności: mniejsze uczestnictwo młodzieży z klasy ludowej w pozaszkolnych zajęciach edukacyjnych oraz mniejsze wsparcie w nauce ze strony rodziców. Do podobnych konkluzji doszła również amerykańska badaczka Lareau (2011), która w latach 90-tych wraz z zespołem prowadziła badania nad modelami wychowawczymi stosowanymi przez rodziców z klasy średniej, pracującej oraz z rodzin ubogich. Obserwacje uczestniczące w domach oraz wywiady z personelem szkolnym doprowadziły ją do wyłonienia dwóch bardzo różnych modeli, modelu „wspólnie planowanej pielęgnacji” (ang. *concerted cultivation*) wdrażanego przez rodziców z klasy średniej, oraz modelu nazwanego „umożliwieniem naturalnego wzrostu dziecka” (ang. *accomplishment of natural growth*) wybieranego przez rodziców z klasy robotniczej oraz z rodzin ubogich. Ten pierwszy opierał się na bardzo aktywnym udziale opiekunów w życiu dziecka i rozwijaniu jego talentów i umiejętności, głównie dzięki ogromnej liczbie zajęć pozaszkolnych koordynowanych przez dorosłych oraz cierpliwemu tłumaczeniu i negocjacji elementów życia codziennego. Model klasy robotniczej zasa- dzał się natomiast na przeświadczeniu o wyraźnym rozdziale świata dzieci i dorosłych, gdzie zadaniem tych drugich była opieka i zadbanie o „naturalny wzrost”, które nie wymagają tak dużego zaangażowania w życie dzieci ani

organizowania ich aktywności. Poza obowiązkami szkolnymi i domowymi dzieci mogły więc samodzielnie zarządzać swoim czasem, który najczęściej spędzały z rodzeństwem i krewnymi. W komunikacji z dziećmi dorośli z klasy robotniczej polegałi raczej na dyrektywach, nie uzupełniając ich tak jak klasa średnia o tłumaczenia i negocjacje. Zdaniem badaczki, powyższe style wychowawcze decydują o przewadze edukacyjnej dzieci z klasy średniej, które są bardziej sprawne komunikacyjnie, dysponują większym zasobem słownictwa, nie są onieśmiałe w kontaktach z autorytetami i lepiej radzą sobie z rozumieniem pojęć abstrakcyjnych. Wnioski z badania własnego sugerują, że pewne cechy opisanych przez Lareau modeli wychowawczych znajdują zastosowanie we współczesnym społeczeństwie polskim i mają duży wpływ na kompetencję językową dzieci i młodzieży. Niektóre ścieżki kariery lub opcje edukacyjne mogą być niedostępne dla młodzieży z klasy ludowej z powodu jej wyraźnie gorszej znajomości języka angielskiego. Taki stan rzeczy kłóci się z postulowaną przez Unię Europejską sprawiedliwością (ang. *equity*) postrzeganą jako jeden z dwóch elementów składających się na równość szans w edukacji, dzięki której cechy społeczne takie jak niższy status społeczno-ekonomiczny nie powinny uniemożliwiać uczniom odniesienia sukcesu edukacyjnego (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020: 29).

7. Wnioski końcowe i ograniczenia badania

Powyższe ustalenia pokazują, jak kluczowa jest rola szkoły w edukacji językowej uczniów pochodzących z klasy ludowej. Rówieśnicy z klasy średniej mogą bowiem liczyć na wiedzę, umiejętności i zasoby materialne rodziców, którzy są w stanie aktywnie pokierować ich nauką i z większym prawdopodobieństwem wyrobić w nich pożądane aspiracje. Uczniowie z klasy ludowej z reguły takiego wsparcia są pozbawieni. Ich rodzice uznają zazwyczaj, skądinąd słusznie, że to rolę szkoły jest nauczenie ich dzieci języka. Tworzenie w środowisku edukacyjnym dodatkowego wsparcia dla nauki poza zajęciami przewidzianymi w programie nauczania: nawiązywanie współpracy z instytucjami z zagranicy, dbanie o odpowiednie wyposażenie pracowni językowych i bibliotek, organizowanie zajęć wyrównawczych dla uczniów słabszych i kółek zainteresowań lub inicjatyw (np. szkolne konkursy językowe) dla uczniów zainteresowanych językiem są więc działaniami nie do przecenienia.

Do ograniczeń badania należy częsty w badaniach o charakterze eksploracyjnym mały rozmiar próby badawczej, który nie pozwala na generalizowanie wyników. Wnioski, mimo tej słabości, są jednakże na tyle istotne, że temat warto podjąć w większych projektach badawczych, które zaoferują szersze lub bardziej pogłębione spojrzenie na omawiany problem. Przyszłe

badania powinny wziąć pod uwagę perspektywę rodziców, aby lepiej można było zrozumieć, co kieruje nimi przy podejmowaniu działań (motywujących/wspierających) lub ich zaniechaniu (na przykład, jakie przekonania i motywacje kryją się za tak dużymi inwestycjami w edukację językową dzieci rodziców z klasy średniej). Można byłoby też sprawdzić, jak młodzież pochodząca z różnych klas społecznych korzysta z afordancji cyfrowych, na przykład gier internetowych rozgrywanych przez wielu uczestników, w których komunikacja przebiega w języku obcym (zob. Rama i in., 2012). Afordancje cyfrowe charakteryzują się o wiele większą dostępnością niż dodatkowe kursy językowe, badania takie mogą więc doprowadzić do nieoczywistych wniosków.

Wyzwaniem w omówionym badaniu była operacjonalizacja pojęcia klasy społecznej we współczesnym społeczeństwie polskim. Pod znakiem zapytania stoi na przykład założenie o niemal liniowej konwersji kapitałów: czy we współczesnej Polsce rzeczywiście jest tak, że wysoki kapitał kulturowy przekłada się na kapitał ekonomiczny? Być może rezygnacja klasy ludowej z inwestycji w kapitał kulturowy jest świadoma i racjonalna, bo podyktowana skupieniem się na kapitale ekonomicznym właśnie. Pytania takie wydają się uzasadnione, wykorzystanie teorii klas społecznych w badaniach glottodydaktycznych musi więc iść w parze z aktualnymi badaniami polskich socjologów w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Alastair H. (2016), *Enablements and constraints: inventorying affordances associated with lingua franca English*. „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 19(5), s. 488–510.
- Aronin L. (2014), *The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism*, (w:) Pawlak M., Aronin L. (red.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism*. Berlin: Springer, s. 157–173.
- Aronin L., Singleton, D. (2010), *Affordances and the diversity of multilingualism*. „International Journal of the Sociology of Language”, nr 205, s. 105–129.
- Aronin L., Singleton, D. (2012), *Affordances theory in multilingualism studies*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 2(3), s. 311–331.
- Banya K., Chen M. (1997), *Beliefs about foreign language learning: A study of beliefs of teachers' and students' cross-cultural settings*. Paper presented at the 31st Annual Meeting of the Speakers of Other Languages, Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED411691).
- Barcelos A.M.F., Kalaja P. (2011), *Introduction to Beliefs about SLA Revisited*. „System”, nr 39, s. 281–289.
- Bourdieu P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, tłum. P. Biłos. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Bourdieu P. (2008), *Zmysł praktyczny*, tłum. J. Stryczyk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2011), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewaele J.-M. (2010), *Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4*. „IRAL”, nr 48, s. 105–129.
- Dolata R., Jarnutowska E. (2014), *Czynniki statusowe a wyniki nauczania*, (w:) Dolata, R. (red.) Czy szkoła ma znaczenie: Zróżnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego pozaszkolne i szkolne uwarunkowania. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 177–232.
- Domański H. (2010), *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce*. „Studia Socjologiczne”, nr 1 (196), s. 7–33.
- Domański H. (2002), *Polska klasa średnia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Domański H. (2017), *Stratyfikacja klasowa w Polsce 1982–2015*, (w:) Gdula M., Sutowski M. (red.), *Klasy w Polsce. Teorie, dyskusje, badania, konteksty*. Warszawa: Instytut Studiów Zaawansowanych, s. 16–39.
- Dörnyei Z. (1998), *Motivation in second and foreign language learning*. „Language Teaching”, nr 31(3), s. 117–135.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*. London: Routledge.
- Dziemianowicz-Bąk A., Dzierzgowski J., Wojciuk A. (2015), *Autoselekcja na progu gimnazjum: Działania rodziców w kontekście działań szkół i polityki samorządu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Europejskie badania kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. (2013), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gardner R.C. (2007), *Motivation and second language acquisition*, „Porta Linguarum”, nr 8, s. 9–20.
- Gardner R.C. i in. (1987), *Second Language Attrition: The Role of Motivation and Use*. „Journal of Language and Social Psychology”, nr 6(1), s. 29–47.
- Gajewska-Dyszkiewicz A. i in. (2015), *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gdula M., Sadura P. (red.) (2012), *Style życia i porządek klasowy w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Gibson J. J. (1979/1986), *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gottfried A.E., Fleming J.S., Gottfried A.W. (1998), *Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study*. „Child Development”, nr 69, s. 1448–1460.

- Janicka M. (2011), *Środowisko społeczne i szkolne ucznia a efektywność procesu nauczania i uczenia się języków obcych*. „Neofilolog”, nr 36, s. 33–48.
- Jaroszevska A., Milewski P., Posiadała K. (2021), *Analiza korelacji pomiędzy nasileniem cech osobowości a strategiami uczenia się leksyki na przykładzie polskich uczących się języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 43–65.
- Kalaja P., Barcelos A.M.F. (red.) (2003), *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2020), *Zapewnianie równych szans w edukacji szkolnej w Europie: Struktury, polityka i osiągnięcia uczniów. Raport Eurydice*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krzyśiak L. (2020), *Nauczanie języków obcych w Polsce w kontekście nierówności edukacyjnych*. „Roczniki Humanistyczne”, t. 68, nr 10, s. 167–179.
- Lareau A. (2011), *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lindgren E., Muñoz C. (2013), *The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension*. „International Journal of Multilingualism”, nr 10(1), s. 105–129.
- Mikiewicz P. (2016), *Socjologia edukacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Otwinowska-Kasztelanica A. (2011), *Awareness and affordances: Multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates*, (w:) De Angelis G., Dewaele J.-M. (red.), *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol: Multilingual Matters, s. 1–18.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2009), *Language Awareness in Using Cognate Vocabulary: The Case of Polish Advanced Students of English in the Light of the Theory of Affordances*, (w:) Arabski J., Wojtaszek A. (red.), *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*. Bristol: Multilingual Matters, s. 175–190.
- Pawlak M. (2012), *Individual Differences in Language Learning and Teaching: Achievements, Prospects and Challenges*, (w:) Pawlak M. (red.), *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Heidelberg-Nowy Jork: Springer, s. xix–xivi.
- Pawlak M. (2017), *Dynamiczny charakter motywacji w nauce języka obcego: perspektywy badawcze*, (w:) Stolarczyk-Gembiak A., Woźnicka M. (red.), *Zbliżenia 3: Językoznawstwo – Translatologia*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 115–128.
- Peacock M. (1999), *Beliefs about language learning and their relationship to proficiency*. „International Journal of Applied Linguistics”, vol. 9, nr 2, s. 247–265.
- Rama P.S., Black R.W., van Es E., Warschauer M. (2012), *Affordances for second language learning in World of Warcraft*. „ReCALL”, nr 24, s. 322–338.
- Rokita-Jaskow J. (2013), *Foreign language learning at pre-primary level: parental aspirations and educational practice*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wydawnictwa Pedagogicznego.

- Sadura P. (2017), *Państwo, szkoła, klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- van Lier L. (2000), *From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective*, (w:) Lantolf, J.P. (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, s. 245–259.
- van Lier L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Werbińska D. (2022), *In-service language teachers' examination discourses: Interpretative repertoires and positioning*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- White C. (2008), *Beliefs and good language learners*, (w:) Griffiths C. (red.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 121–130.

Received: 30.11.2024

Revised: 03.03.2025

Ilona Banasiak

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-3096-2839>

ie.banasiak@uw.edu.pl

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-2996-3885>

m.olpinska@uw.edu.pl

Mateusz Patera

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-8888-9777>

mateusz.patera@uw.edu.pl

Edukacja językowa w Polsce: stan, wyzwania i perspektywy rozwoju. Część II: Nauczanie dwujęzyczne i CLIL

**Language education in Poland: Status, challenges and prospects
for development. Part II: Bilingual education and CLIL**

The report examines bilingual education in Poland, focusing on the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach. It outlines the history of bilingual education, variations in programs, and the current enrollment of students and institutions in bilingual education. In Poland, the predominant bilingual education is in English, but the overall availability of bilingual education is limited and varies by region. The Polish education system is confronted with several significant challenges, such as the need to improve language teaching



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

overall, particularly for languages taught as additional foreign languages, better support for the learning of languages other than English, and more significant endorsement for teaching national minority, ethnic, and regional languages. The increasing public interest in multilingualism and the engagement of researchers, educators, and policymakers in addressing these societal needs inspire hope that the Polish education system will soon take better advantage of the opportunities provided by bilingual programs.

Keywords: bilingual education, foreign language teaching, Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Słowa kluczowe: nauczanie dwujęzyczne, nauczanie języków obcych, zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL)

1. Wprowadzenie

Edukacja wielojęzyczna stanowi jeden z kluczowych elementów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej, która od lat promuje ideę znajomości przez obywateli oprócz języka ojczystego przynajmniej dwóch języków obcych. W kontekście tej polityki szczególnego znaczenia nabierają innowacyjne formy nauczania języków obcych, w tym edukacja dwujęzyczna.

Nauczanie dwujęzyczne, w tym także podejście CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), stanowi specyficzną formę edukacji językowej, której celem jest równoczesne rozwijanie kompetencji przedmiotowych oraz językowych uczniów. W przeciwieństwie do tradycyjnego nauczania, koncentrującego się głównie na samym języku, podejście to integruje jego nabywanie z poznawaniem treści przedmiotowych. Pozwala to na bardziej naturalne i efektywne przyswajanie języka obcego. CLIL plasuje się pomiędzy programami skoncentrowanymi na nauczaniu treści z wykorzystaniem języka obcego (EMI, immersja) a programami tradycyjnego nauczania języka obcego, zapewniając równowagę między rozwojem kompetencji językowych i wiedzy przedmiotowej.

Niniejszy artykuł stanowi drugą część raportu poświęconego edukacji językowej w Polsce¹ i koncentruje się na analizie nauczania dwujęzycznego oraz podejścia CLIL w polskim systemie oświaty. W tekście przedstawiona zostanie historia i modele nauczania dwujęzycznego w Polsce, szczegółowe dane statystyczne dotyczące placówek oferujących takie programy, efektywność tej formy kształcenia w świetle badań, a także problemy i wyzwania,

¹ Część I niniejszego raportu jest poświęcona nauczaniu języków mniejszości narodowych i etnicznych, języka regionalnego oraz języków obcych w Polsce (Banasiak, Olpińska-Szkiełko, Patera, 2025).

przed którymi stoi polski system edukacji w tym zakresie. Artykuł zamykają refleksje na temat perspektyw rozwoju edukacji dwujęzycznej w Polsce oraz przykłady innowacyjnych projektów realizowanych w ostatnich latach, które mają na celu promocję i rozwój nauczania dwujęzycznego.

2. Nauczanie dwujęzyczne i CLIL w polskim systemie oświaty

22 maja 2019 r. Rada Unii Europejskiej przyjęła zalecenie w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków². Rada zachęca państwa członkowskie do wspierania nauki języków także poprzez promowanie innowacyjnych podejść dydaktycznych. Należą do nich m.in. różne formy edukacji dwujęzycznej, w tym zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (*Content and Language Integrated Learning* – CLIL).

Biorąc pod uwagę dyskusję w literaturze przedmiotu, nie jest łatwo jednoznacznie odróżnić CLIL od innych form edukacji dwujęzycznej wykorzystujących język obcy jako język nauczania, takich jak np. programy immersji językowej czy programy z językiem angielskim jako wykładowym (*English Medium Instruction* – EMI). Wielu autorów (zob. np. Pérez-Cañado, 2012; Cenoz, Genesee, Gorter, 2014) określa CLIL jako unikatowe europejskie podejście dydaktyczne, posiadające m.in. odmienne cele, dotyczące zachowania równowagi między treściami przedmiotowymi oraz językowymi, określone charakterystyki uczniów i nauczycieli, a także języki docelowe. Jednak patrząc na to ściśle historycznie, rozsądne wydaje się założenie, że programy CLIL, podobnie jak inne formy edukacji dwujęzycznej, wywodzą się z klasycznych programów kanadyjskiej immersji (Lambert, Tucker, 1972), które ewoluowały na przestrzeni lat, dostosowując się do różnorodnych kontekstów i systemów edukacji (Wolff, Otwinowska-Kasztelanic, 2010: 7).

CLIL jest specyficznym podejściem do nauczania dwujęzycznego w tym sensie, że koncentruje się na zrównoważonym rozwoju umiejętności językowych i wiedzy przedmiotowej. Plasuje się on pomiędzy programami skoncentrowanymi na nauczaniu treści z wykorzystaniem języka obcego (EMI, immersja) a programami nauczania języka obcego (por. Curle i in., 2020: 13).

W Polsce edukacja dwujęzyczna oferowana jest od 1991 r., tj. od wejścia w życie ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2022 poz. 1116)³. Należy jednak zauważyć, iż już od lat 70. XX w. w wybranych placówkach w Polsce oferowane były różne formy edukacji dwujęzycznej (zob. Romanowski, 2018; Muszyńska, Papaja, 2019), a właściwie nawet o wiele

² https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv%3AAOJ.C_.2019.189.01.0015.01.POL [DW 31.08.2025].

³ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001116> [DW 31.08.2025].

wcześniej. W *Sprawozdaniach Dyrekcji Cesarsko-Królewskich Austriackich Państwowych Szkół Średnich*⁴ z końca XIX i początku XX w. można przeczytać, że wśród tematów esejów szkolnych w języku niemieckim⁵ pojawiały się (obok klasycznych tematów literackich) typowe tematy integrujące wiedzę językową z wiedzą dotyczącą innych dziedzin, czy przedmiotów szkolnych, takich jak historia, geografia, biologia, chemia i fizyka, np.: *Jak i dlaczego ptaki migrują; O zaletach metali; Znaczenie wody w naturze; Wpływ wypraw krzyżowych na handel w średniowieczu; Transport na Dunaju w XIX w.* Ten wybór tematów pokazuje, że koncepcja CLIL w Polsce ma o wiele dłuższą tradycję niż jej istnienie instytucjonalne.

W ciągu ostatnich ponad 30 lat instytucjonalnej edukacji dwujęzycznej w Polsce, liczba placówek prowadzących zajęcia dwujęzyczne stale rośnie. Według raportu Pawlaka w 2015 r., w Polsce funkcjonowało 288 szkół prowadzących zajęcia dwujęzyczne. Obecnie takich szkół i przedszkoli jest 1115 (por. sekcja 2). Oferta szkół dwujęzycznych w Polsce jest jednak nadal dość ograniczona.

Nauczanie dwujęzyczne jest realizowane w Polsce w oddziałach dwujęzycznych, które zgodnie z art. 4 ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2024, poz. 737)⁶ definiowane są jako oddziały szkolne, w których „nauczanie jest prowadzone w dwóch językach: polskim oraz obcym nowożytnym będącym drugim językiem nauczania (...)”.

W sektorze publicznym oddziały dwujęzyczne tworzone są w szkołach podstawowych, począwszy od klasy 7, oraz w szkołach średnich. W tym drugim przypadku wprowadzenie nowego języka jako języka nauczania może być poprzedzone roczną fazą przygotowawczą, podczas której uczniowie intensywnie się go uczą (18 godzin tygodniowo). W sektorze niepublicznym edukacja dwujęzyczna rozpoczyna się wcześniej, wraz z początkiem szkoły podstawowej lub nawet w przedszkolu⁷. Zwykle są to programy oparte na zasadach kanadyjskiej koncepcji wczesnej immersji częściowej (zob. Genesee, 1987; Cummins, 2009; Baker, Wright, 2021; Steinlen, 2021). Natomiast formę edukacji dwujęzycznej najczęściej stosowaną w sektorze publicznym w Polsce można najlepiej porównać do programu immersji późnej (zob. Genesee, 1987; Huibregtse, 1994; Przybylska-Gmyrek, 1997), z pewnymi jednak różnicami.

Różnice pomiędzy polskimi koncepcjami edukacji dwujęzycznej na późniejszych etapach edukacyjnych a koncepcją klasycznej kanadyjskiej

⁴ <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/publication/7504/edition/7334> [DW 31.08.2025]; <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/docmetadata?id=7321&from=publication> [DW 31.08.2025].

⁵ Niemiecki był językiem państwowym na terenie Austro-Węgier, ale dla polskich uczniów – obcym.

⁶ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000737> [DW 31.08.2025].

⁷ <https://www.ourkids.net/pl/dwujezyczne-szkoly.php> [DW 31.08.2025].

późnej immersji polegają głównie na tym, że w ramach tych pierwszych nauka przedmiotów niejęzykowych w drugim języku rozpoczyna się zazwyczaj później, a co za tym idzie, trwa krócej, a ponadto mniejsza liczba przedmiotów prowadzona jest dwujęzycznie. Ponadto polskie koncepcje (podobnie jak inne europejskie koncepcje edukacji dwujęzycznej) podkreślają rolę formalnej nauki języka obcego realizowanej w ramach tradycyjnego programu edukacyjnego, która stanowi niezbędne uzupełnienie nauki przedmiotu niejęzykowego w języku obcym. W koncepcjach tych ważną rolę odgrywa też kwestia integrowania nauki języka obcego z nauką przedmiotu niejęzykowego w tym języku, co znajduje odzwierciedlenie w konstrukcji koncepcji CLIL.

Opierając się na badaniach przeprowadzonych w szkołach średnich, Marsh, Zając i Gozdawa-Gołębiowska (2008)⁸ wyróżnili – w zależności od stosunku ilościowego między językiem obcym i polskim – cztery główne modele edukacji dwujęzycznej z językiem angielskim, które można odnieść także do programów dwujęzycznych realizowanych w innych językach. W modelu A angielski dominuje, a użycie polskiego jest dozwolone na lekcji jedynie w celu tłumaczenia niektórych terminów lub podsumowania treści przedmiotowych. Model B zakłada równomierne wykorzystanie obu języków oraz przełączanie się pomiędzy nimi w procesie uczenia się i nauczania. W modelach C i D dominuje z kolei język polski, a użycie angielskiego jest ograniczone do utrwalania treści przedmiotowych, pracy z obcojęzycznymi pomocami dydaktycznymi lub realizacji dodatkowych projektów edukacyjnych.

Na poziomie uniwersyteckim w Polsce edukacja dwujęzyczna realizowana jest głównie na kierunkach studiów prowadzonych w języku angielskim. Jest to najbardziej skoncentrowana na treści forma edukacji dwujęzycznej (EMI, por. np. Romanowski, 2022; Macaro i in., 2018).

3. Nauczanie dwujęzyczne w Polsce w liczbach

Przedstawione poniżej dane liczbowe dotyczące edukacji dwujęzycznej w Polsce pochodzą z Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych (RSPO)⁹ oraz Systemu Informacji Oświatowej (SIO)¹⁰ według stanu na 30 marca 2025 r. Rejestr zawiera informacje o wszystkich aktualnie działających placówkach oświatowych w Polsce, podlegających Ministrowi właściwemu ds. Edukacji. Według tych danych obecnie zarejestrowane są 1115 szkoły i przedszkola oferujące różne formy edukacji dwujęzycznej, w tym także dwujęzyczne programy dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz programy międzynarodowe (*In-*

⁸ Zob. też Romanowski (2018), Muszyńska, Papaja (2019).

⁹ <https://rspo.gov.pl/> [DW 31.08.2025].

¹⁰ <https://sio.gov.pl/sio> [DW 31.08.2025].

ternational Baccalaureate – IB). Placówki te zlokalizowane są we wszystkich województwach, choć ich gęstość jest zróżnicowana (zob. Rysunek 2). Zestawienia te nie pozwalają jednak określić, w jakich językach prowadzona jest edukacja dwujęzyczna.

Biorąc jednak pod uwagę dane przedstawione w części I (Banasiak, Olpińska-Szkiełko, Patera, 2025) niniejszego raportu, można śmiało stwierdzić, że zdecydowana większość szkół na wszystkich poziomach edukacji oferuje programy dwujęzyczne z językiem angielskim. Jeśli chodzi o inne języki, to ich oferta jest znacznie bardziej ograniczona. Przykładowo na rok szkolny 2024/2025 w Warszawie spośród 220 placówek publicznych nauczanie dwujęzyczne od klasy 7 oferowało 41 szkół podstawowych¹¹. 36 z nich planowało utworzenie oddziałów dwujęzycznych z językiem angielskim, 3 – z francuskim, a po 2 – z niemieckim i hiszpańskim. W Poznaniu oferta obejmowała 12 szkół prowadzących klasy dwujęzyczne z językiem angielskim, 2 – z niemieckim oraz 1 – z hiszpańskim¹². W Szczecinie natomiast nauczanie dwujęzyczne oferowane było w 6 szkołach podstawowych, z czego w 5 – z angielskim i w 1 – z włoskim¹³. W podobny sposób kształtuje się oferta szkół ponadpodstawowych. Przykładowo na rok szkolny 2024/2025 w Warszawie utworzenie oddziałów dwujęzycznych z językiem angielskim było planowane w 14 szkołach ponadpodstawowych – 13 liceach ogólnokształcących i jednym technikum. Spośród tych szkół w trzech liceach oferowane są ponadto programy międzynarodowe (IB). Natomiast oddziały dwujęzyczne z niemieckim oferowały tylko 3 licea ogólnokształcące. Podobnie tylko w 3 szkołach planowano utworzenie oddziałów dwujęzycznych z hiszpańskim, natomiast tylko w 1 szkole – z francuskim¹⁴. Jeśli chodzi o język francuski, to obecnie jedynie 19 polskich szkół oferuje naukę w programach dwujęzycznych z tym językiem. Jest to 7 publicznych i 1 niepubliczna szkoła podstawowa oraz 11 liceów ogólnokształcących¹⁵.

Rysunek 1 przedstawia dane dotyczące liczby placówek oferujących kształcenie dwujęzyczne z podziałem na typ szkoły. Najwięcej programów dwujęzycznych jest oferowanych w szkołach podstawowych, a najmniej w technikach. Warto zauważyć, że w całej Polsce kształcenie dwujęzyczne

¹¹ <https://rekrutacje-warszawa.pzo.edu.pl/duo-public/> W kilku szkołach podstawowych w Warszawie planowano utworzenie kilku oddziałów z różnymi językami prowadzonymi dwujęzycznie.

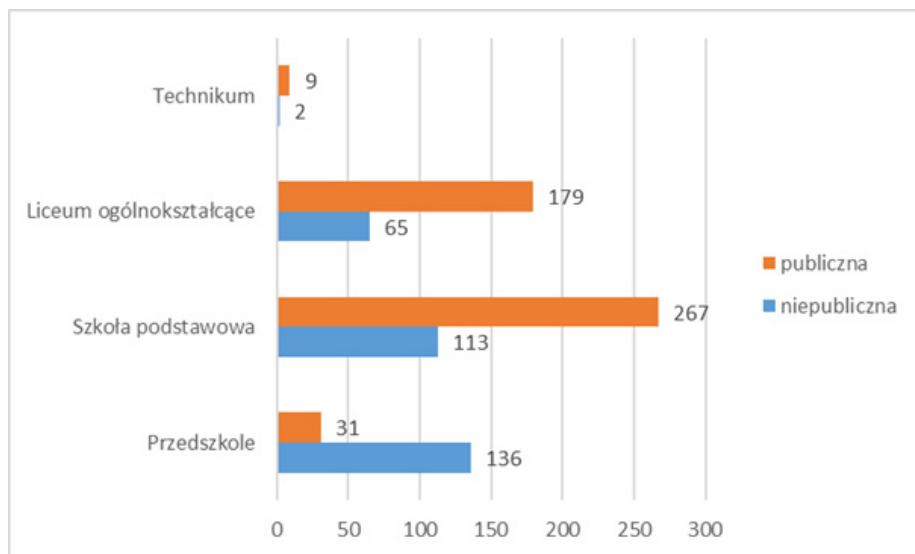
¹² <https://nabor.pcss.pl/poznan/klasa7/dokumenty> [DW 31.08.2025].

¹³ https://pe.szczecin.pl/chapter_201199.asp?soid=4B4E190A9B844801AFBD602A0AB20F06 [DW 31.08.2025].

¹⁴ <https://edukacja.um.warszawa.pl/oddzialy-dwujezyczne-miedzynarodowe> [DW 31.08.2025].

¹⁵ <https://pl.ambafrance.org/LabelFrancEducation-2020-Sukces-polskich-szkol-z-oddzialami-dwujezycznymi#:~:text=LabelFrancEducation%20jest%20przyznawany%20przez%20francuskie,oficjalnym%20programem%20nauczania%20danego%20kraju> [DW 31.08.2025].

oferowane jest zaledwie w czternastu technikach, a w szkołach zawodowych programy dwujęzyczne nie są w ogóle prowadzone.



Rysunek 1. Liczba szkół i przedszkoli dwujęzycznych w Polsce w podziale na placówki publiczne i niepubliczne

Źródło: opracowanie własne.

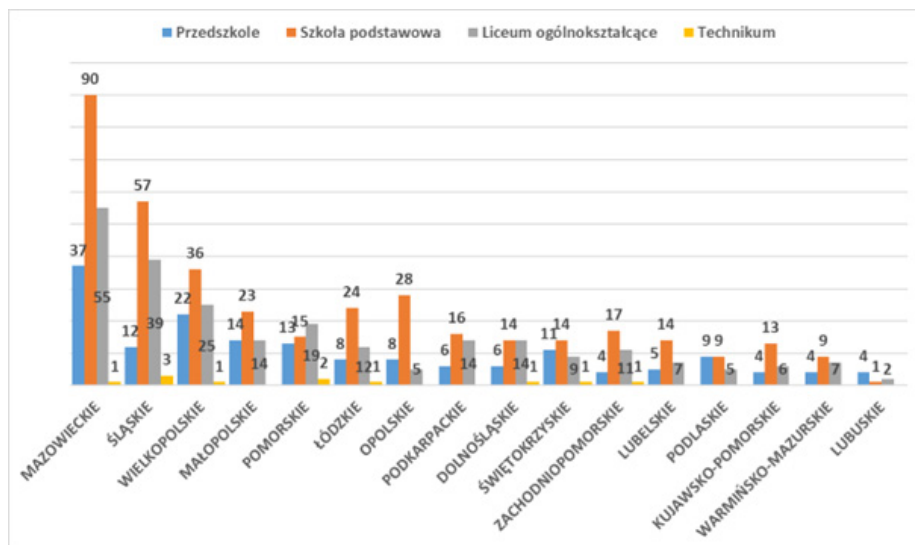
W Polsce działa 767 szkół i przedszkoli publicznych oraz 348 placówek niepublicznych realizujących programy dwujęzyczne. W niemal każdej kategorii placówki publiczne stanowią zdecydowaną większość – od około 77% w przypadku liceów ogólnokształcących do niemal 86% w przypadku techników. Wyjątek stanowią przedszkola, gdzie sektor niepubliczny ma silniejszą pozycję. Szkoły podstawowe dominują ilościowo w systemie edukacji dwujęzycznej, stanowiąc około 60% wszystkich takich placówek w kraju. Licea ogólnokształcące to około 20% wszystkich placówek dwujęzycznych, podobnie przedszkola również około 20%, a technika to zaledwie około 1%. W ujęciu całościowym, blisko 69% wszystkich placówek dwujęzycznych w Polsce stanowią instytucje publiczne.

Liczba placówek oświatowych oferujących programy dwujęzyczne jest w Polsce bardzo zróżnicowana w zależności od regionu. Najwyższy odsetek takich placówek w stosunku do ogólnej liczby szkół i przedszkoli występuje w województwie opolskim (13,4%) (zob. Rysunek 2). Jest to prawdopodobnie uzasadnione tym, że na Opolszczyźnie prowadzonych jest wiele programów dwujęzycznych z niemieckim jako językiem mniejszości narodowej. Pozostałe województwa mają znacznie niższe wskaźniki: pomorskie

Źródło: opracowanie własne.

Pod względem liczby szkół podstawowych zdecydowanie dominuje

Wyraźnie widoczny jest kontrast między województwami o dużej liczbie szkół, przedszkoli dwujęzycznych (opolskie, śląskie, mazowieckie, pomorskie), a regionami o minimalnej ich obecności, takimi jak lubuskie, gdzie łączna liczba wszystkich typów placówek dwujęzycznych jest najmniejsza w skali kraju.



Rysunek 3. Liczba dwujęzycznych szkół i placówek przedszkolnych w województwach według typu

Źródło: opracowanie własne.

4. Efektywność nauczania dwujęzycznego i CLIL w Polsce

Badania nad efektywnością edukacji dwujęzycznej w Polsce to najczęściej badania jakościowe dotyczące małych grup uczniów. Zasadniczo potwierdzają one wyniki uzyskane w Europie i na świecie (zob. np. Baker, Wright, 2021; Steinlen, 2021 n.). Pokazują na przykład, że dzieci objęte dwujęzycznymi programami przedszkolnymi (z wyjątkiem programu wczesnej całkowitej immersji, zob. Kersten, 2013) rozwijają przede wszystkim umiejętności receptywne w zakresie rozumienia ze słuchu (zob. Olpińska, 2006; Jarczewska, 2014; Bielicka, 2017a, b). W badaniu Olpińskiej (2006) udokumentowano, że dzieci rozwinęły także umiejętności reprodukcyjne w zakresie naśladowania i powtarzania piosenek oraz rymowanek, a także zwrotów grzecznościowych często używanych w codziennych sytuacjach przedszkolnych (powitanie, pożegnanie itp.) z poprawną wymową i intonacją. Co prawda dzieci sporadycz-

nie używały też krótkich spontanicznych wypowiedzi w języku niemieckim – pojawiały się one nawet po trzech miesiącach pobytu w programie dwujęzycznym (por. Kersten i in., 2010), jednak w większości przypadków zwracały się one do swoich wychowawców i opiekunów po polsku. Badania Bielińskiej (2017b) z kolei wykazały przyrost kompetencji gramatycznych w zakresie produkcji językowej w języku niemieckim u dzieci uczęszczających do dwujęzycznej placówki przedszkolnej. Uwidocznili również, że proces przyswajania języka drugiego w dwujęzycznych programach przedszkolnych jest bardzo zindywidualizowany. Istotny wpływ na poziom kompetencji językowych dzieci ma intensywność kontaktu z drugim językiem, ale sukces osiągają także dzieci uczące się w programach o mniejszej intensywności.

Efektywnością edukacji dwujęzycznej w szkole podstawowej zajmował się Stępiak (2017). Na podstawie analizy ankiet ewaluacyjnych osiągnięć uczniów, obserwacji i ewaluacji działalności szkoły oraz analizy porównawczej wyników ogólnopolskich testów osiągnięć uczniów na koniec klasy 3 w zakresie języka polskiego, matematyki, wiedzy ogólnej i języka angielskiego autor wykazał, że program dwujęzyczny znacząco poprawił kompetencje językowe uczniów oraz ich osiągnięcia w przedmiotach niejęzykowych. Jego realizacja wpłynęła również pozytywnie na rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny dzieci oraz zwiększyła ich motywację do nauki.

Otwinowska-Kasztelanica (2010), która także badała efektywność stosowania CLIL w szkole podstawowej, na przykładzie nauczania elementów geografii w klasie 2, skupiła się na wpływie tego podejścia na osiągnięcia językowe uczniów w języku angielskim. W konkluzji stwierdziła:

[w] przypadku opisywanych tu 8-latków przyswajanie treści językowych (rymowanka, opisywanie pogody) absolutnie nie ucierpiało poprzez wprowadzenie elementów geografii (kraje, kontynenty, mapy). Natomiast dzieci, niezależnie od indywidualnych różnic pomiędzy nimi, przyjęły tę „inną lekcję” z dużym entuzjazmem (Otwinowska-Kasztelanica, 2010: 77).

Przykładem badania efektywności edukacji dwujęzycznej w rozwoju kompetencji językowych uczniów szkół średnich jest praca Będkowskiej-Obłak (2002) poświęcona kompetencji gramatycznej w języku niemieckim. Autorka wykazała znaczną przewagę uczniów uczestniczących w programie dwujęzycznym zarówno nad uczącymi się w zarówno w programach tradycyjnych, jak i w rozszerzonych.

Ciekawym przykładem badań jakościowych w kontekście funkcjonowania CLIL w szkołach średnich jest opracowanie Majewskiej (2018). Autorka podjęła w nim próbę odpowiedzi na pytanie, jak dydaktyka CLIL wpływa na rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów w języku hiszpańskim,

interesował ją także rozwój autonomii uczących się dzięki stosowaniu programów CLIL w Polsce (Majewska, 2018: 171). Wyniki wykazały, że dydaktyka CLIL sprzyja wzrostowi kompetencji dyskursywnej, co miało miejsce w przypadku wszystkich uczestników badania. Wzrost tej kompetencji u poszczególnych uczniów następował jednak w różnym stopniu i w zakresie różnych parametrów (Majewska, 2018: 182). Zdaniem autorki, podejście CLIL sprzyja także rozwojowi autonomii uczących się, choć kwestia ta wymaga dalszych badań.

Kurczak natomiast poświęciła swoją rozprawę doktorską (2018) badaniu efektywności wykorzystania technik CLIL w nauczaniu języka angielskiego na poziomie szkoły wyższej na przykładzie studiów na kierunkach medycznych (medycyna i pielęgniarstwo). Autorka analizowała przydatność i skuteczność stosowania technik tego podejścia w grupach studentów o różnej znajomości języka angielskiego jako obcego. Wyniki pokazały, że włączenie CLIL w proces nauczania języka specjalistycznego na kierunkach medycznych jest niezwykle korzystne w przypadku studentów ze słabą znajomością języka obcego. Natomiast w grupach średnio zaawansowanych i zaawansowanych efektywniejsze może być stosowanie form nauczania dwujęzycznego bardziej skoncentrowanych na treści, takich jak EMI.

5. Problemy nauczania dwujęzycznego w Polsce

Raporty ewaluacyjne dotyczące programów edukacji dwujęzycznej i CLIL w Polsce, a także wyniki badań publikowane w czasopismach i wydawnictwach książkowych z ostatnich 15 lat, odnośnie języka angielskiego (Marsh, Zajac, Gozdawa-Gołębiowska, 2008; Muszyńska, Papaja, 2019), francuskiego (Gajo, 2005), hiszpańskiego (Tatoj i in., 2008; Majewska, Tatoj, 2009) i niemieckiego (Wolski, 2010; Iluk, 2011; Kamińska, 2014), pokazują, w ponad 30-letniej historii edukacji dwujęzycznej w Polsce, problemy wciąż pozostają w zasadzie te same. Realizacja programów dwujęzycznych, w tym CLIL, napotyka ponadto na podobne problemy na wszystkich poziomach edukacji, od placówek przedszkolnych po uniwersytety.

We wszystkich publikacjach na ten temat podkreśla się, że stosowanie wyrażen w języku obcym jako narzędzia pracy w procesie nauczania i uczenia się wiąże się z większymi wyzwaniem dla uczniów, większymi trudnościami w odkrywaniu treści i zagadnień lekcji, a co za tym idzie – z wolniejszymi postępami w realizacji materiału. Rozbieżność pomiędzy poznawczymi a językowymi możliwościami uczniów uznawana jest za jeden z najistotniejszych problemów edukacji dwujęzycznej w Polsce (por. np. Gajo, 2005: 9; Wolski, 2010: 52; Kamińska, 2014: 258). Przyczynami takiego stanu rzeczy

(przynajmniej w odniesieniu do szkół publicznych) są: późny start edukacji dwujęzycznej i zbyt słabo rozwinięte kompetencje językowe uczących się, by mogli bez trudu podejmować wyzwania związane z nauką przedmiotów niejęzykowych w języku obcym. Implikuje to konieczność dodatkowej nauki tego języka (roczna faza przygotowawcza) i/lub stosowanie bardziej rygorystycznych wstępnych wymagań dotyczących kompetencji językowych kandydatów do programów dwujęzycznych. W połączeniu z faktem, że dostęp do tej formy edukacji w Polsce jest w dalszym ciągu bardzo ograniczony i że wiele szkół jako warunek przyjęcia stosuje dodatkowe kryteria w postaci testów predyspozycji językowych czy testów kompetencji językowych, jest ona wciąż bardzo elitarna.

Ważkim problemem edukacji dwujęzycznej w Polsce wydaje się też brak odpowiednich programów kształcenia i doskonalenia zawodowego uczących. Tylko kilka uczelni w Polsce oferuje wybrane formy kształcenia nauczycieli z zakresu nauczania dwujęzycznego. Są to niemal wyłącznie studia podyplomowe, mające na celu doskonalenie kompetencji językowych z języka angielskiego. W wyniku tego niedoboru niewielu nauczycieli posiada podwójne kwalifikacje do nauczania danego przedmiotu niejęzykowego i języka obcego, co znacznie ogranicza możliwości zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. W praktyce integracjomiotowych w polskich programach edukacji dwujęzycznej musi opierać się ja treści językowych i przede wszystkim na ścisłej współpracy nauczyciela języka obcego z uczącym przedmiotu niejęzykowego, co w wielu przypadkach jest niemożliwe do zrealizowania, nie funkcjonuje w zadowalający sposób lub jest niewystarczające (por. Gajo, 2008: 10; Stępnia, 2017: 127). Aby jednak osiągnąć konkretne cele edukacji dwujęzycznej, nauczyciele są w tym procesie od siebie zależni, a bardzo ważną rolę odgrywa współpraca i wymiana doświadczeń między nimi w szkole i poza nią (por. Marsh, Zajac, Gozdawa-Gołębiowska, 2008: 19, 34; Gajo, 2005: 22).

Trudności, na jakie napotykają nauczyciele przedmiotów niejęzykowych w programach dwujęzycznych, dotyczą także ogólnego braku odpowiednich materiałów dydaktycznych, a przede wszystkim programów nauczania i szczegółowych planów nauczania określonych przedmiotów niejęzykowych w danym języku obcym. Dodatkowym wyzwaniem jest często niełatwość do przezwyciężenia rozbieżność tradycji dydaktycznych w Polsce i kraju danego języka obcego. W Polsce skłaniamy się raczej ku koncentracji na produkcie nauczania, a nie na samym procesie dydaktycznym (w przeciwieństwie do podejść do edukacji ukształtowanych np. we Francji czy Niemczech; por. Gajo, 2005: 10), co skutkuje bardzo „encyklopedycznym” stylem nauczania, które w praktyce sprowadza się do nacisku na opanowanie przez ucznia określonej terminologii, a nie na dążeniu do zrozumienia przez niego treści (Wolski, 2010: 51).

Innym, bardzo ważnym i dotychczas nierozwiązanym problemem edukacji dwujęzycznej w Polsce jest brak systemowych rozwiązań pozwalających na kontynuację edukacji dwujęzycznej od przedszkola, przez szkołę podstawową, aż do szkoły średniej.

Miedzy innymi z tych powodów ponad trzydzieści lat istnienia programów dwujęzycznych w Polsce oceniane jest bardzo krytycznie m.in. przez Illuka (2011) i Kamińską (2014).

6. Perspektywy nauczania dwujęzycznego w Polsce

Mimo wielu trudności napotkanych przy wdrażaniu różnych form edukacji dwujęzycznej w Polsce, oferują one, co jednoznacznie pokazują wyniki badań, najbardziej obiecujące rozwiązania wspierające efektywną naukę zarówno języka obcego, jak i treści niejęzykowych oraz rozwoju ogólnych kompetencji poznawczych, w tym umiejętności i strategii uczenia się. W związku z zaleceniem Rady UE z 22 maja 2019 r.¹⁶ oraz w obliczu danych wskazujących na wciąż dość niski poziom efektywności nauczania języków obcych¹⁷ coraz częściej w środowisku pedagogicznym oraz szerokiej opinii publicznej w Polsce pojawiają się głosy zachęcające do szerszego stosowania w polskim systemie oświaty tych innowacyjnych rozwiązań.

W ostatnich latach w naszym kraju przeprowadzono kilka ważnych projektów edukacyjnych promujących stosowanie programów dwujęzycznych na wszystkich poziomach edukacji. Spośród nich poniżej zostaną przedstawione dwa wybrane projekty, w których bezpośrednio uczestniczyli autorzy niniejszego artykułu.

6.1. Niemiecki zbliża – dwa języki, jeden region

W latach 2017–2020 został zrealizowany projekt pt. *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do końca edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*. Projekt ten był współfinansowany ze środków Unii Europejskiej, a jego partnerami – siedem instytucji samorządowych, naukowych, edukacyjnych i obywatelskich z Polski i Niemiec¹⁸.

Jego najważniejszym celem było opracowanie i wdrożenie kompleksowej koncepcji nauczania języka niemieckiego (po stronie niemieckiej

¹⁶ https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.POL [DW 31.08.2025].

¹⁷ Zob. część I raportu.

¹⁸ <https://niemieckizbliża.pl/> [DW 31.08.2025]; por. też Bielicka, Olpińska-Szkiełko (2022).

– polskiego) jako języka sąsiada. Obejmowała ona wszystkie etapy edukacyjne od przedszkola do końca szkoły ponadpodstawowej i zakładała włączenie w proces kształcenia na dużą skalę treści niejęzykowych (przedmiotowych) i międzykulturowych na wszystkich etapach edukacyjnych oraz stosowanie elementów edukacji dwujęzycznej, zwłaszcza CLIL¹⁹.

W przedszkolu²⁰ i na I etapie edukacyjnym (klasy 1–3)²¹ programy nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada opierają się na koncepcji wczesnej immersji częściowej (por. Genesee, 1987; Cummins, 2009; Baker, Wright, 2021; Steinlen, 2021), która zakłada, że język drugi jest wykorzystywany obok języka ojczystego dzieci w interakcjach komunikacyjnych i działaniach edukacyjnych. Nauka języka niemieckiego ma tu wyłącznie charakter realizacji treści dydaktycznych poprzez język drugi i nie ma tu miejsca formalna nauka języka obcego.

Na dalszych etapach edukacji nauczanie niemieckiego jako języka sąsiada uzupełniane jest już o formalną naukę języka obcego. Programy nauczania dla klas 4–8²² i szkół ponadpodstawowych²³ w dużym stopniu promują zasadę zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Integracja ta może odbywać się w ramach programów dwujęzycznych, począwszy od klas 7 i 8, lub podczas realizacji międzyprzedmiotowych projektów CLIL, inicjowanych wspólnie przez nauczycieli niemieckiego i innych przedmiotów, począwszy od klasy 4. Ścisła współpraca nauczycieli jest przy tym postrzegana jako jeden z najważniejszych czynników skutecznej integracji międzyprzedmiotowej, a także warunek konieczny powodzenia projektów. W programach nauczania podane są przykładowe tematy zajęć i projektów, które można zrealizować w ramach integracji treści językowych i niejęzykowych. Lista takich zagadnień dla klas 4–8 obejmuje ponad 200 pozycji, a dla szkół średnich, w tym zawodowych – ponad 300.

Beneficjentami projektu *Nauczanie języka sąsiada...* było 3200 uczniów oraz 180 nauczycieli i wychowawców z 23 placówek oświatowych w Polsce i 35 placówek oświatowych w Niemczech, reprezentujących wszystkie typy szkół oraz przedszkola. Liczba jednostek lekcyjnych zrealizowanych w ramach projektu wyniosła ponad 30000. Oprócz edukacji szkolnej projekt przewidywał liczne spotkania dzieci i młodzieży polskiej oraz niemieckiej,

¹⁹ <https://niemieckizbliza.pl/materialy-dydaktyczne> [DW 31.08.2025].

²⁰ <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/275-Program-nauczania-jezyka-niemieckie-go-jako-jezyka-sasiada-w-przedszkolu-0efe1f.pdf> [DW 31.08.2025].

²¹ <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/276-Program-nauczania-jezyka-niemieckie-go-jako-jezyka-sasiada-I-etap-SP-klasy-1-3-b30094.pdf> [DW 31.08.2025].

²² <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/277-Program-nauczania-jezyka-niemieckie-go-jako-jezyka-sasiada-II-etap-SP-klasy-4-8-c122ef.pdf> [DW 31.08.2025].

²³ <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/280-Program-nauczania-szkoly-ponadpodstawowej-9bfa88.pdf> [DW 31.08.2025].

warsztaty dla nauczycieli, a także organizację forów edukacyjnych dla rodziców. W wydarzeniach projektowych wzięło udział łącznie 3771 uczniów oraz 821 nauczycieli i wychowawców z regionu²⁴.

W ramach projektu opracowano 100 interaktywnych gier edukacyjnych dla trzech etapów edukacyjnych. Ukierunkowane były one na rozwijanie sprawności językowych, kompetencji leksykalnej i gramatycznej oraz umiejętności niejęzykowych (np. liczenia, syntezy wizualno-słuchowej, myślenia konceptualnego, kategoryzacji), a także wiedzy o kulturze krajów niemieckojęzycznych oraz regionu Pomorza Przedniego. Ponadto opracowano liczne scenariusze zajęć dla wszystkich etapów edukacyjnych, multimedialne materiały dydaktyczne oraz kilka filmów szkoleniowych. Zarówno gry, jak i wszystkie materiały dostępne są na platformie projektu²⁵.

Ewaluacja projektu pozwoliła na rozpoczęcie w 2020 r. jego kontynuacji na okres kolejnych 24 miesięcy. Obecnie przygotowywana jest 3. edycja projektu.

6.2. Dwujęzyczna Przyszłość

Projekt *Dwujęzyczna Przyszłość (Bilingual Future)*²⁶ realizowany przez spółkę Yellow House Education we współpracy z Wydziałem Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Wydziałem Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, ma na celu stworzenie kompleksowego programu wspierającego naukę angielskiego jako drugiego dzieci w wieku 0–10 lat. U jego podstaw leży koncepcja nauki języka drugiego w domu, a następnie w żłobku, przedszkolu i szkole, wykorzystującej naturalne zdolności dzieci do uczenia się języków w codziennych interakcjach komunikacyjnych, a także ich ciekawość i aktywność w poznawaniu świata oraz chęć zabawy. Flagowymi produktami programu – od jego rozpoczęcia w 2012 r. – są kursy językowe Baby Beetles dla dzieci najmłodszych oraz Tom & Keri dla dzieci starszych, których autorką jest brytyjska lingwistka Claire Selby. Zajęcia opierają się na materiałach audiowizualnych, piosenkach i opowieściach filmowych, z przyjaznymi bohaterami, z którymi dzieci łatwo się identyfikują i które angażują je emocjonalnie i poznawczo.

Program *Bilingual Future* jest skierowany nie tylko do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz ich rodziców i nauczycieli, ale także do władz lokalnych, które zgodnie z polityką Unii Europejskiej promują

²⁴ <https://niemieckizbliza.pl/> [DW 31.08.2025].

²⁵ <https://niemieckizbliza.pl/materiały-interaktywne>; <https://niemieckizbliza.pl/materiały-dydaktyczne> [DW 31.08.2025].

²⁶ <https://bilingualfuture.com/pl/> [DW 31.08.2025].

wielojęzyczność w swoich gminach, finansując nowo narodzonym dzieciom i ich rodzicom dostęp do materiałów oraz kompleksowego wsparcia dydaktycznego i merytorycznego w ramach *Bilingual Future Academy*, która jest integralną częścią programu. W 2024 r. program realizowano w ramach oficjalnej polityki edukacyjnej władz samorządowych 7 województw: opolskiego, małopolskiego, kujawsko-pomorskiego, wielkopolskiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego i łódzkiego. Inicjatywa objęła również wybrane gminy w innych regionach kraju. Obecnie produkty programu zostały wdrożone do ponad 870 przedszkoli i żłobków, wspierając codzienną edukację około 85 000 dzieci w całej Polsce.

Program *Bilingual Future* ma także wymiar badawczy. W latach 2021–2022 w jego ramach został zrealizowany m.in. projekt badawczo-rozwojowy TOLA-GIMME Total Language-Game Immersion: całkowite zanurzenie w języku (drugim, tu: angielskim) poprzez gry, sfinansowany przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR) w ramach Programu Operacyjnego Inteligentny Rozwój (POIR.01.02.00-00-0191/20).

Projekt miał na celu stworzenie narzędzia opartego na mechanizmach sztucznej inteligencji, służącego do analizowania i oceny postępów dzieci, a także rozpoznawania ich szczególnych zainteresowań i preferencji, by na tej podstawie rekomendować im spersonalizowane treści edukacyjne. Działanie opracowanego w ramach tego projektu systemu ewaluacyjno-rekomendacyjnego zostało sprawdzone w warunkach rzeczywistych w maju 2022 r. Testy przeprowadzono na materiale wspomnianych wyżej kursów językowych Baby Beetles oraz Tom & Keri. Materiał badawczy obejmował 394 elementy leksykalne i 5 różnych typów gier: memory, domino, puzzle, dopasowywanie elementów i kategoryzowanie. W badaniu, trwającym każdorazowo 3 dni, wzięło udział 66 dzieci z 7 placówek przedszkolnych w całej Polsce oraz 6 uczestników indywidualnych. W dalszej analizie wykorzystano dane pochodzące od 69 uczestników.

Testy wykazały, że system potrafił z dużą dokładnością rekomendować dzieciom treści językowe. Tylko w przypadku 3 spośród 69 dzieci nie zaobserwowano postępów w zapamiętywaniu słów będących wynikiem rekomendacji. U pozostałych (96%) odnotowano postępy w nauce, choć tempo przyswajania nowych wyrazów było bardzo różne. System potrafił dostosować dobór rekomendacji dla dzieci zapamiętujących w różnym tempie.

W toku dalszych działań w ramach programu *Bilingual Future* system ewaluacyjno-rekomendacyjny zostanie zaimplementowany na platformie *Bilingualers*²⁷. Znajdą się na niej docelowo materiały do nauki języka angielskiego, tworzące bogate środowisko rozwoju językowego w warunkach dwujęzycz-

²⁷ <https://yellowhouseedu.com/> [DW 31.08.2025].

ności zamierzonej od urodzenia dziecka do ukończenia 10 roku życia. Materiały dla dzieci w klasach 1–3 zostaną uzupełnione o gry rozwijające zdolności poznawcze i wiedzę o świecie, oparte na zasadach edukacji STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics*). Platforma będzie miała budowę modułową, co oznacza, że w przyszłości będzie można dodawać kolejne elementy, stale poszerzając ofertę edukacyjną dla dzieci i udoskonalając działanie systemu ewaluacyjno-rekomendacyjnego.

7. Wnioski końcowe

Polski system edukacji w dalszym ciągu stoi przed wieloma wyzwaniami na drodze do budowy społeczeństwa wielojęzycznego i realizacji założeń europejskiej polityki językowej. Obiecujące są kierunki rozwoju dotyczące wczesnego rozpoczynania edukacji językowej w Polsce i wdrażania na coraz większą skalę innowacyjnych form dydaktycznych, takich jak edukacja dwujęzyczna i CLIL. Trzeba jednak rozwiązać wiele problemów, do których zalicza się podniesienie ogólnego poziomu nauczania języków, zwłaszcza nauczanych jako kolejne języki obce, zwiększenie popularności nauczania innych języków niż angielski, czy lepsze wsparcie nauczania języków mniejszości narodowych, etnicznych i języka regionalnego. Rosnące zainteresowanie społeczne rozwojem wielojęzyczności, a także aktywność badaczy, pedagogów i polityków, którzy chcą odpowiedzieć na te potrzeby społeczne, pozwalają mieć nadzieję, że w najbliższej przyszłości w polskim systemie edukacji ugruntują się zmiany prowadzące ku lepszemu wykorzystaniu szans, jakie niosą ze sobą programy dwujęzyczne.

BIBLIOGRAFIA

- X. Sprawozdanie Dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej a pierwsze c. k. gimnazjum w Jarosławiu za rok szkolny 1885 (1885). <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/publication/7504/edition/7334> [DW 31.08.2025].
- XXV. Sprawozdanie Dyrekcji C. K. Gimnazjum w Jarosławiu za rok szkolny 1909 (1909). <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/docmetadata?id=7321&from=publication> [DW 31.08.2025].
- Baker C., Wright W. E. (2021), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, wyd. 7. Bristol: Multilingual Matters.
- Banasiak I., Olpińska-Szkiełko M., Patera M. (2025), Edukacja językowa w Polsce: stan, wyzwania i perspektywy rozwoju. Część I: Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych, języka regionalnego oraz języków obcych. „Neofilolog”, nr 64/2, s. 450–469.

- Będkowska-Obłąk M. (2002), *Efektywność rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 95–100.
- Bielicka M. (2017a), *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielicka M. (2017b), *Zróżnicowanie wyników testu na rozumienie zjawisk gramatycznych jako wskaźnik zindywidualizowanych procesów nabywania języka drugiego w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 23(3), s. 91–105.
- Bielicka M., Olpińska-Szkiełko M. (2022), *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania. Założenia teoretyczne, cele i wstępne wyniki projektu*. „Neofilolog”, nr 51(1), s. 119–132, DOI 10.14746/n.2022.58.1.8.
- Cenoz J., Genesee F., Gorter D. (2014), *Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward*. „Applied Linguistics”, nr 35(3), s. 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>. [DW 31.08.2025].
- Cummins J. (2009), *Bilingual and Immersion Programs*, (w:) Long M. H., Doughty C. J. (red.), *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. <http://www.gaelscoileanna.ie/assets/Bilingual-and-Immersion-Programs.pdf> [DW 31.08.2023].
- Curle S., Jablonkai R., Mittelmeier J., Sahan K., Veitch A. (2020), *English Medium Part 1: Literature review*, (w:) Galloway N. (red.), *English in higher education* (Report No. 978-0-86355-977–8). British Council. <https://www.teachin-genglish.org.uk/article/english-higher-education-%E2%80%93-english-medium-part-1-literature-review> [DW 31.08.2025].
- Gajo L. (2005), *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce: założenia i wnioski końcowe*. Warszawa: CODN. <https://www.ore.edu.pl/2015/03/raporty-2/> [DW 31.08.2025].
- Genesee F. (1987), *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Huibregtse I. (1994), *Late Immersion in the Netherlands: State of Affairs and Research Plans*, (w:) Lauren Ch. (red.), *Evaluating European Immersion Programs*. From Catalonia to Finland. Vaasa: Vaasan yliopisto, s. 137–153.
- Iluk J. (2011), *Stan i perspektywy nauczania dwujęzycznego w sekcjach niemieckojęzycznych w Polsce*. „Studia Germanica Gedanensia”, nr 25, s. 229–242. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Germanica_Gedanensia/Studia_Germanica_Gedanensia-r2011-t25/Studia_Germanica_Gedanensia-r2011-t25-s229-242/Studia_Germanica_Gedanensia-r2011-t25-s229-242.pdf [DW 31.08.2025].
- Jarczewska A. (2014), *Aus der Praxis eines zweisprachigen Kindergartens*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang, s. 245–256.
- Kamińska J. (2014), *Integriertes Inhalts- und Sprachenlernen (CLIL) anstatt des bilingualen Unterrichts im Gymnasium*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L.

- (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang, s. 257–264.
- Kersten K. (2013), *Ins Sprachbad eintauchen*. „Gehirn und Geist”, nr 6/2013, s. 40–43. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/englische_sprache/PDF/K_Kersten/Spektrum_der_Wissenschaft_Gehirn_und_Geist_Fremdsprache_lernen_Kersten_Uni_Hildesheim_Mai_2013_.pdf [DW 31.08.2025].
- Kersten K., Rohde A., Schelletter Ch., Steinlein A. (2010), *Bilingual Preschools. Volume 1. Learning and Development*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Kurczak K. (2018), *Koncepcja nauczania specjalistycznego języka medycyny dla początkujących z wykorzystaniem technik Content and Language Integrated Learning*. Rozprawa doktorska, manuskrypt. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Lambert W. E., Tucker, G. R. (1972), *Bilingual education of children*. The St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House.
- Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden, J. (2018), *A systematic review of English medium instruction in higher education*. „Language Teaching”, nr 51(1), s. 36–76.
- Majewska R., Tatoj C. (2009), *Sprawozdanie z badań jakościowych prowadzonych na zlecenie CODN w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w polskich gimnazjach i liceach*. „Neofilolog”, nr 33, s. 227–238. DOI 10.14746/n.2009.33.21.
- Majewska R. (2018), *Autonomia w klasach dwujęzycznych: sprawozdanie z badań jakościowych*. „Forum Filologiczne Ateneum”, nr 1(6), s. 171–185. DOI [https://doi.org/10.36575/2353-2912/1\(6\)2018.171](https://doi.org/10.36575/2353-2912/1(6)2018.171).
- Marsh D., Zajac M., Gozdawa-Gołębiowska H. (2008), *Raport ewaluacyjny. Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski)*. Warszawa: CODN. <https://www.ore.edu.pl/2015/03/raporty-2/> [DW 31.08.2025].
- Muszyńska B., Papaja K. (2019), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Content and language integrated learning (CLIL). Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.
- Olpińska M. (2006), *Untersuchungsbericht. Leistungen von Kindern in der bilingualen Gruppe im Kindergarten Nr. 4 in Olesno*. „Studia Niemcoznawcze”, nr XX-XII, s. 839–884.
- Otwinowska-Kasztelanic A. (2010), *Użycie elementów CLIL we wczesnoszkolnym nauczaniu języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 71–78.
- Pawlak M. (2015), *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pérez-Cañado M. L. (2012), *CLIL research in Europe: past, present, and future*. „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 15, s. 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064> [DW 31.08.2025].
- Przybylska-Gmyrek J. (1997), *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświatowym*, (w:) *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997-06.03.1997. Köln: Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, s. 15–21.

- Romanowski P. (2018), *CLIL models in Polish lower-secondary schools*. „Kwartalnik Neofilologiczny”, nr 4/2018, s. 592–605. <https://journals.pan.pl/publication/125006/edition/109050/kwartalnik-neofilologiczny-2018-no-4-clil-models-in-polish-lower-secondary-schools-romanowski-piotr> [DW 31.08.2025].
- Romanowski P. (2022), *From EFL to CLIL and EMI in Poland: Language Education in Transition*. „HETEROGLOSSIA. Studia kulturoznawczo-filologiczne”, nr 12, s. 231–249.
- Steinlen A. (2021), *English in Elementary Schools: Research and Implications on Minority and Majority Language Children's Reading and Writing Skills in Regular and Bilingual Programs*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Stępnia A. L. (2017), *Implementing Bilingual Education and Content Language Integrated Learning in Polish Primary Schools*. Rozprawa doktorska, manuskrypt. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Tatoj C., Majewska R., Spychała M., Zajac M., Piech E. (2008), *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*. Warszawa: CODN. <https://ore.edu.pl/2015/03/raporty-2/> [DW 31.08.2025].
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz.U. 2024 poz. 737. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000737> [DW 31.08.2025].
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 2022 poz. 1116. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001116> [DW 31.08.2025].
- Wolff D., Otwinowska-Kasztelanica A. (2010), *CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 7–13.
- Wolski P. (2010), *Edukacja dwujęzyczna w Polsce – język niemiecki. Raport ewaluacyjny*. Warszawa: CODN. <https://www.ore.edu.pl/2015/03/raporty-2/> [DW 31.08.2025].
- Zalecenie Rady UE z 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.POL [DW 31.08.2025].

Strony internetowe

- <https://bilingualfuture.com/pl/> [DW 31.08.2025].
- <https://edukacja.um.warszawa.pl/oddzialy-dwujezyczne-miedzynarodowe> [DW 31.08.2025].
- <https://nabor.pcss.pl/poznan/klasa7/dokumenty> [DW 31.08.2025].
- <https://niemieckizbliza.pl/> [DW 31.08.2025].
- <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/275-Program-nauczania-jezyka-niemieckiego-jako-jezyka-sasiada-w-przedszkolu-0efe1f.pdf> [DW 31.08.2025].
- <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/276-Program-nauczania-jezyka-niemieckiego-jako-jezyka-sasiada-l-etap-SP-klasy-1-3-b30094.pdf> [DW 31.08.2025].
- <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/277-Program-nauczania-jezyka-niemieckiego-jako-jezyka-sasiada-ll-etap-SP-klasy-4-8-c122ef.pdf> [DW 31.08.2025].

<https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/280-Program-nauczania-szkoly-ponadpodstawowej-9bfa88.pdf> [DW 31.08.2025].

<https://niemieckizbliza.pl/materialy-dydaktyczne> [DW 31.08.2025].

<https://niemieckizbliza.pl/materialy-interaktywne> [DW 31.08.2025].

<https://www.ourkids.net/pl/dwujezyczne-szkoly.php> [DW 31.08.2025].

https://pe.szczecin.pl/chapter_201199.asp?soid=4B4E190A9B844801AFBD602A0AB20F06 [DW 31.08.2025].

<https://pl.ambafrance.org/LabelFrancEducation-2020-Sukces-polskich-szkol-z-oddzialami-dwujezycznymi#:~:text=LabelFrancEducation%20jest%20przyznawany%20przez%20francuskie,oficjalnym%20programem%20nauczania%20danego%20kraju> [DW 31.08.2025].

<https://rekrutacje-warszawa.pzo.edu.pl/duo-public/> [DW 31.08.2025].

<https://rspo.gov.pl/> [DW 31.08.2025].

<https://sio.gov.pl/sio> [DW 31.08.2025].

<https://yellowhouseedu.com/> [DW 31.08.2025].

Katarzyna Kosińska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0001-5836-5596>

katarzyna.koszinska@uwm.edu.pl

ŁUKASZ BOGUCKI

***AI w tłumaczeniach. Automatyzacja procesu przekładu
w dobie sztucznej inteligencji***

Wydawnictwo Helion, 2025, 118 s.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), translation, translation technology

Słowa kluczowe: Sztuczna inteligencja (AI), tłumaczenia, technologia tłumaczeniowa

Książka *AI w tłumaczeniach. Automatyzacja procesu przekładu w dobie sztucznej inteligencji* Autorstwa Łukasza Boguckiego, filologa i przekładoznawcy, wydana została w 2025 roku przez wydawnictwo Helion. Jest to jedna z najnowszych publikacji na rynku polskim poświęcona roli sztucznej inteligencji w tłumaczeniach. Praca powstała, jak mówi Autor, w wyniku bezprecedensowego tempa rozwoju AI w ostatnim czasie; jest też pewien, że do czasu opublikowania książki, na pewno nastąpią kolejne zmiany w jej funkcjonowaniu. Bogucki zaznacza jednak, że celem jego opracowania nie jest przedstawienie aktualnego zestawienia narzędzi przekładu automatycznego, lecz przybliżenie zjawiska sztucznej inteligencji, a także przyjrzenie się jej ograniczeniom i potencjałowi oraz roli, jaką odgrywa obecnie w tłumaczeniach.

Recenzowana książka składa się z trzech rozdziałów, z których każdy zawiera od siedmiu do dziewięciu podrozdziałów tematycznych.

Rozdział pierwszy ma na celu opisanie zagadnień, które pozwolą zrozumieć koncepcję współpracy człowieka z maszyną w trakcie procesu



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

przekładu. Autor rozpoczyna wywód od definicji lokalizacji rozumianej jako proces adaptacji oprogramowania do konkretnych zamierzeń, a następnie przytacza ciekawostkę dotyczącą Google Translate, który w 2021 roku tłumaczył już 20 miliardów stron internetowych miesięcznie (Diño, 2021 w Bogucki, 2025: 8). Tego typu konkretne przykłady są atutem publikacji, gdyż pozwalają lepiej rozumieć skalę omawianych zjawisk. W dalszej części Autor opisuje różne typy tłumaczeń i charakteryzuje osoby je wykonujące, np. tłumaczący konferencyjnych, poetów, czy tłumaczący pisemnych. Pozwala to czytelnikowi zobaczyć, jak różne są potrzeby i wymogi translacji w zależności od celu przekładu. Badacz snuje też refleksję na temat tego, czy maszyny mogą zastąpić tłumaczy. W rozdziale pierwszym stykamy się też z definicją AI, według której istotą zjawiska jest „zdolność maszyn (komputerów) do samodzielnej nauki (tzw. głębokiego uczenia się...), dostosowywania działań do przeszłych doświadczeń i w konsekwencji wykonywania czynności i podejmowania decyzji w sposób imitujący zachowania ludzkie” (Bogucki, 2025: 9). Dalej Autor skupia się na opisie rozwoju procesu przekładu z włączeniem maszyn, np. wspomagania tłumacza przez automatyczne sprawdzanie pisowni. Dowiadujemy się też nieco o rozwoju tłumaczenia maszynowego, od początkowo nieudolnego do bardzo zaawansowanego. Nowoczesne narzędzia do tłumaczenia maszynowego są dziś ogólnie dostępne, np. na stronie Komisji Europejskiej (European Commission, 2025). Autor, pisząc o różnych rodzajach przekładu, zwraca uwagę na to, że dla maszyn teksty literackie czy poezja są nadal trudne, z innymi tekstami radzą sobie natomiast coraz lepiej.

Ciekawym elementem tej części publikacji są dyskusje na temat istoty strategii tłumaczeniowej (zob. też Newmark, 1988; Munday, Ramos Pinto, Blakesley, 2022). Według Boguckiego tłumaczenie oparte na AI uporało się z wieloma problemami tradycyjnego przekładu maszynowego, z wyjątkiem stosowania różnych strategii tłumaczenia. Autor podkreśla, że przekład to szereg decyzji do podjęcia. Píše więc o kompetencjach współczesnych tłumaczy, które są ważne, jeżeli mamy rozważać to, co potrafi człowiek bez użycia technologii, a co we współpracy z nią. Opierając się m.in. na znanym wśród ekspertów ds. kształcenia tłumaczy dokumencie European Master's in Translation Competence Framework (European Commission, 2022), omawia więc kompetencje: encyklopedyczną, interpersonalną, komunikacyjną, (między)kulturową, pragmatyczną, psychofizyczną, strategiczną, tekstową i wreszcie tematyczną.

Rozdział drugi ma charakter bardziej technologiczny. Jego atutem jest szczegółowy rys historyczny technologii tłumaczeniowych. Autor pisze w nim o historii przekładu maszynowego od czasów międzywojennych XX-go wieku, poprzez memorandum Warrena Weavera z roku 1949, w którym omówiono możliwość tłumaczenia bez uczestnictwa człowieka, aż po lata 60. Z tej

części dowiadujemy się także, że najprostsze tłumaczenie maszynowe oparte było na hipotezie uniwersaliów. Chodzi o to, że każdemu słowu w języku A odpowiada słowo w języku B, dlatego tłumaczenie maszynowe zawsze jest możliwe. Autor zwraca też uwagę na znaczenie kontekstu: Google Translate od początku swojego istnienia został ulepszony o interpretację kontekstową. Pisząc o tłumaczeniu korpusowym, Bogucki wyjaśnia, iż z pomocą maszynom przyszło językoznawstwo korpusowe, które zajmuje się badaniem kreowania i używania korpusów językowych, czyli bardzo dużych baz danych tekstów.

Zdaniem Boguckiego, sztuczna inteligencja może tłumaczyć zarówno tanio, jak i szybko oraz dobrze, a ewaluacji tłumaczenia można dokonywać za pomocą przeznaczonych do tego narzędzi, np. BLEU (ang. *Bilingual Evaluation Understudy*) (zob. też Biel, 2021). Ich zastosowanie jednakże, co zaznacza Autor, może być trudne w przekładzie literackim. W tej części przybliżono też narzędzie, jakim jest DeepL, dzięki któremu możliwe jest tłumaczenie automatyczne. DeepL jest ogólnodostępny, przekłada bardzo szybko, a jego tłumaczenia są dobre jakościowo. Jest to narzędzie interaktywne, jak wyjaśnia Autor, które łączy elementy przekładu maszynowego i wspomaganego komputerowo. Warto więc odwiedzić stronę [deepl.com](https://www.deepl.com) (2025), na której także dostępny jest Raport o technologii językowej AI na 2025 ([deepl.com](https://www.deepl.com), 2025).

W dalszej części rozdziału drugiego Autor skupia się na preedycji i postedycji, zaznaczając, iż postedycja przekładu maszynowego jest porównywalnej jakości do tej, jakiej dokonuje profesjonalny tłumacz. Opisując tłumaczenie wspomagane komputerowo (ang. *CAT computer-assisted translation*), Autor wymienia jego zalety: „wydajność, spójność, dokładność, ekonomiczność, kolaboratywność... oraz integrację z innymi narzędziami” (Bogucki, 2025: 56). Autor pisze też o edytorach i procesorach tekstu, przytaczając przykład sztucznej inteligencji używanej do korekty gramatycznej i stylistycznej. Rozdział kończy podsumowanie dotyczące różnych rodzajów tradycyjnego tłumaczenia maszynowego. Bogucki przygląda się też neuronowemu tłumaczeniu maszynowemu (ang. *NMT neural machine translation*), na którym opiera się np. Google Translate.

W ostatnim, trzecim rozdziale, Autor skupia się na generatywnej sztucznej inteligencji w kontekście tłumaczenia tekstów. We wprowadzeniu przedstawia rys historyczny rozwoju technologicznego XX-go wieku. Dalej mamy ciekawą dyskusję o możliwościach przekładu literackiego przez AI na podstawie badań naukowych. Bogucki wiele miejsca poświęca na omówienie popularnego narzędzia, jakim jest Chat GPT (ang. *Generative Pre-trained Transformer* – po polsku *wstępnie przeszkolony transformator generatywny*): opisuje jak działa i jego możliwość interakcji z człowiekiem dzięki rozmowie (ang. *chat*), która jest jego podstawową funkcjonalnością. Przedstawia też konkretne przykłady przekładów Chata GPT, porównując je z tymi

wygenerowanymi przez DeepL. Z tej części dowiadujemy się także, że istnieje bardzo wiele różnych systemów tłumaczenia maszynowego opartych na sztucznej inteligencji. Główne AI Assistants to: Claude, Microsoft Copilot, PaLM, ERNIE Bot, Qwen, Mistral AI, Bloom AI, a także Perplexity.

Bogucki, co bardzo ważne, rozważa także kwestie etyczne użycia AI; opisuje, jak korporacja Amazon wykorzystuje AI, dbając o „sprawiedliwość... objaśnialność... prywatność... bezpieczeństwo... kontrolowalność... zarządzanie..., a także przejrzystość” (Bogucki, 2025: 86-87). Autor przytacza też możliwe przyczyny generowania błędnych wyników przez AI, np. niewystarczający zestaw danych. Omawiając problem praw autorskich i plagiatu oraz trwające na ten temat dyskusje wśród prawników, Autor wyciąga wnioski, iż dużo jest jeszcze do zrobienia, by AI była w pełni odpowiedzialna i wiarygodna.

Ważną częścią publikacji jest także dyskusja na temat dydaktyki tłumaczenia w dobie AI. Autor, po analizie obecnych ścieżek kształcenia tłumaczy w Polsce, stwierdza, że w dydaktyce przekładu w dobie sztucznej inteligencji należy przede wszystkim:

- obejmować nią zarówno tradycyjne narzędzia wspomagające tłumaczenie, jak i generatywną sztuczną inteligencję,
- skupiać się na tych zadaniach, które są ciągle obszarem człowieka, tj. preedycji i postedycji,
- opracować wskazówki oraz dobre praktyki w kwestii etyki zawodowej i ochrony prywatności.

W zestawieniu zalet tłumaczenia automatycznego i wykonywanego przez człowieka Bogucki pokazuje, że maszyny mają zdolność realizacji zleceń w szybkim tempie, ich działania cechuje spójność, konsekwencja, mogą też tłumaczyć ogromne ilości tekstu bez odpoczynku. Ludzie natomiast, są w stanie przełożyć treści pozornie nieprzekładalne, mają fachową wiedzę, spersonalizowane podejście do tekstu, wykazują znajomość kontekstu, niuansów, wieloznaczności, ich działania cechuje kreatywność, są też w stanie zagwarantować bezpieczeństwo danych. Dla porównania, blog biura tłumaczeń ILS wymienia jako zalety AI w tłumaczeniach: szybkość i dostępność, skalowalność i stałą aktualizację danych; do jej ograniczeń zalicza natomiast nieznanie kontekstu kulturowego i błędy w tłumaczeniach (ILS, 2023).

Wnioski to ostatnia część tej publikacji, w której Autor stawia pytanie: *Czy sztuczna inteligencja zastąpi tłumaczy?* Odpowiedź na nie brzmi: *i tak, i nie*, znajdując liczne argumenty za procesem używania do tłumaczenia maszyn i przeciw niemu, i analogicznie, za pozostawianiem go w rękach ludzi i przeciw temu. Zdaniem Boguckiego, kwestię tę należy każdorazowo rozpatrzyć indywidualnie i wówczas zdecydować, czy wypowiedź lepiej przetłumaczy technologia czy człowiek.

Reasumując: jedną z głównych zalet publikacji jest rys historyczny pokazujący etapy rozwoju technologii w tłumaczeniach. Omówienie zasad działania poszczególnych narzędzi pozwala zrozumieć, które z nich mogą pomóc tłumaczowi w zadaniach/wyzwaniach, z jakimi się mierzy w swojej pracy, czy to w przekładzie ustnym, pisemnym, literackim, czy fachowym. Publikacja ta może skłonić do refleksji nad rolą AI w tłumaczeniach zarówno studentów filologii, przekładu, jak i profesjonalnych tłumaczy oraz dydaktyków, a także przedstawicieli firm tłumaczeniowych, technologicznych, etyków oraz historyków technologii. Bibliografia zawiera różnorodne publikacje powiązane z tematem, te bardziej skupione na samym tłumaczeniu, jak i te o charakterze technologicznym. Książka nie jest obszerna i może stanowić lekturę do przeczytania „jednym tchem”.

BIBLIOGRAFIA

- Bogucki Ł. (2025), *AI w tłumaczeniach. Automatyzacja procesu przekładu w dobie sztucznej inteligencji*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Munday J., Ramos Pinto S., Blakesley J. (2022), *Introducing Translation Studies. Theories and applications*. Londyn: Taylor & Francis.
- Newmark P. (1988), *A Textbook of Translation*. Nowy Jork: Prentice Hall.

NETOGRAFIA

- Biel Ł. (2021), *Postędyca tłumaczeń maszynowych*. Uniwersytet Warszawski. Online: <https://doi.org/10.32612/uw.25434357.2021.29>, s. 11–34 [DW 07.07.2025].
- DeepL Team (2025), *Raport o technologii językowej AI na 2025 r.* Online: <https://www.deepl.com/pl/reports/language-ai-2025> [DW 07.07.2025].
- European Commission (2025), *eTranslation. The European Commission's Machine Translation system*. Online: https://commission.europa.eu/resources/etranslation_en [DW 07.07.2025].
- European Commission (2022), *European Master's in Translation Competence Framework*. Online: https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf [DW 07.07.2025].
- ILS Lions Group (2023), *Czy ChatGPT zastąpi tłumaczy? Sztuczna Inteligencja w roli tłumacza*. Online: <https://tlumaczmy.org/blog/czy-chatgpt-zastapi-tlumaczy/> [DW 07.07.2025].

The scientific context of foreign language learning and teaching: between theory and practice

TABLE OF CONTENTS

ARTICLES

Mariola Jaworska, Magdalena Makowska The scientific context of foreign language learning and teaching: between theory and practice. Introduction	5
Magdalena Pieklarz-Thien Sibling rivalry – what linguistics and language education have in common and what divides them.....	14
Beata Anna Peć Teaching and learning foreign languages and the scientific environment - the specific harmony of the humanities and social sciences in foreign language teacher education	36
Czesław Kiński, Bartosz Kiński, Agata Przyborowska Big Five personality traits, attitudes towards Artificial Intelligence and the use of AI solutions in foreign language learners	65
Anna Borkowska Older adults' willingness to communicate and emotions in the EFL classroom context: Results of a pilot study	84
Jolanta Sujecka-Zajac Developing critical thinking in Language Education	104
Matczak Piotr, Błauciak Hanna, Stelmaszczyk Hanna Mentoring and process writing in developing high school L2 learners' autonomy.....	122
Mieczysław Gajos Microteaching and the Development of Phonological Competence in Teaching French as a Foreign Language at the Academic Level	146
Oskar Korczyński Phonological competence in a foreign language from the point of view of philology students. Future career outlook.....	160

Klaudia Gajewska	
Voice assistance in task-based learning to mediate EFL texts	174
Karol Niewiadomski	
The Use of Past Tenses and Participles in French and Polish as Parallel Forms in the Teaching/Learning of French as a Foreign Language	192
Joanna Aleksiejuk	
Learner's social class and affordances for learning English as a foreign lan- guage	210
Ilona Banasiak, Magdalena Olpińska-Szkiełko, Mateusz Patera	
Language education in Poland: Status, challenges and prospects for develop- ment. Part II: Bilingual education and CLIL	234
Katarzyna Kozińska	
 REVIEW	
Katarzyna Kozińska	
ŁUKASZ BOGUCKI – AI w tłumaczeniach. Automatyzacja procesu przekładu w dobie sztucznej inteligencji	255

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 2025 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