

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 3/2023

W NUMERZE

Kształcenie
językowe
w szkolnictwie
wyższym

Języki obce w szkołach
w Europie – zmiany
po 2000 roku

Student z ADHD
na uczelni: studium
przypadku

Współnauczanie
w kształceniu
akademickim



Powroty bywają trudne. Na przykład powroty z wakacji, zwłaszcza udanych. Piszą dla Państwa ten tekst po długo wyczekiwanym urlopie, podczas którego po raz kolejny podróżowałem po Portugalii. Odwiedziny mojego ulubionego kraju – oczywiście poza Polską – były czystą przyjemnością, dlatego wizja powrotu do codziennych obowiązków, trudności i zawirowań, po prawie trzytygodniowej przerwie, niepokojąco przyspieszała tętno. Te kilkanaście dni przerwy pozwoliło mi spojrzeć na rutynowe sprawy z innej strony, przemyśleć kwestie, na które w zabieganiu nie zawsze jest czas, wpaść na pomysły, które z jakiegoś powodu uparcie odmawiają pojawienia się, kiedy umysł wypełnia gonitwa zwyczajowych trosk i myśli. Zatem powrót, z jednej strony trudny, z drugiej – pozwala spojrzeć na stare sprawy z nowej perspektywy. Może być nowym początkiem czegoś niezwykle interesującego. Mam nadzieję, że z podobnym nastawieniem wrócili Państwo do pracy: wypoczęci, ze świeżym spojrzeniem, z pomysłami na jeszcze lepsze i ciekawsze sposoby realizowania tego, co stanowi istotę naszej zawodowej codzienności.

Trzeci tegoroczny numer „Języków Obcych w Szkole” to zbiór tekstów, których autorzy również powracają – powracają do tematów i problemów, o których pisze się rzadko oraz takich, o których pisze się częściej, ale są one tak ważne, że każde kolejne ich omówienie pozwala odkryć w nich aspekt wcześniej niezauważany.

Katarzyna Kutylowska i Katarzyna Paczuska cofają się w swoim tekście o prawie ćwierć wieku, aby omówić najważniejsze zmiany, które zaszły w nauczaniu języków obcych w Europie od 2000 r. Zachęcam Państwa do rozpoczęcia lektury tego numeru właśnie od tego tekstu. Porządkuje on wiele spraw, umiejscawia je w szerokim, europejskim kontekście, pozwalając spojrzeć na sprawy lokalne z dystansu. Podróże – nawet te, które są tylko (aż?) podróżami w czasie – mają to do siebie, że pomagają zauważyć sprawy, które giną w natłoku codzienności.

Swoją refleksją na temat (niedawnej, choć zdawać się może – odległej) edukacyjnej rzeczywistości dzieli się z Państwem również Ewa Moszczyńska. W swoim tekście powraca ona m.in. do kształcenia przyszłych nauczycieli w Kolegiach Języków Obcych, które często sięgały do współnauczania jako metody pracy ze studentem. Autorka jednak nie tylko analizuje sprawy minione, ale – korzystając z dobrych przeszłych wzorców – sygnalizuje potencjalne sposoby wykorzystania współnauczania w przyszłości.

Mądre czerpanie z doświadczeń jako sposób na doskonalenie przyszłych działań to motyw, który przewija się w wielu innych tekstach w numerze. O nowych pomysłach na lektoraty mogą Państwo przeczytać w wywiadzie z Lilianą Szczuką-Dorną. Magdalena Toporek powraca do niezmiennie aktualnej kwestii kształcenia zdalnego, jednak akademicki kontekst, w którym osadza swoje rozważania i analizy, czyni tekst szczególnie wartym uwagi. Nauczania języków obcych na poziomie szkoły wyższej dotyczą również kolejne teksty: Petera Gee, Agnieszki Błaszczak oraz Ireny Chowańskiej-Szczurowskiej i Izabelli Siemianowskiej. Kształcenie językowe na poziomie uczelni to temat, do którego wracamy rzadko w „Językach Obcych w Szkole”, tym bardziej warto zatem sięgnąć do tych tekstów.

Ciekawą propozycją w tym wydaniu jest także artykuł poświęcony kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – to materiał przygotowany przez nauczycieli z Instytutu Głuchoniemych, którzy dzielą się swoimi doświadczeniami w nauczaniu g/Głuchych uczniów z Ukrainy języka polskiego jako obcego.

Mam nadzieję, że tym jesiennym wydaniem „Języków Obcych w Szkole” umilimy Państwu powrót do szkolnej codzienności.

W numerze

SZKOLNICTWO WYŻSZE

Michał Radkowski

Lektoraty po nowemu

Rozmowa z profesorem Lilianą Szczuką-Dorną **5**

Peter Gee

Beyond academic writing: wider and deeper **9**

Magdalena Toporek

Zdalna edukacja językowa z perspektywy studentów i wykładowców – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy? **17**

Ewa Moszczyńska

Współnauczanie w kształceniu akademickim
Rozważania teoretyczne i wnioski z zajęć **29**

Agnieszka Błaszczak

Student z ADHD na uczelni: studium przypadku **37**

Anna Matera-Klinger

Inspiracje językowe – przyjemność z uczenia się
Projekt zrealizowany w Instytucie Języków i Literatur Romańskich
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu **45**

Irena Chowańska-Szczurowska, Izabella Siemianowska

Najważniejsze zagadnienia związane z nauczaniem przekładu tekstów specjalistycznych **55**

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelny dr Marcin Smolik
z-ca redaktora naczelnego Beata Maluchnik
redaktorzy Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska
korekta Maryla Błońska
ilustracja na okładce Dorota Zajczkowska
dtp Artur Ładno
druk Top Druk Łomża
wydawca Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy Języki Obce w Szkole
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
tel. 572 674 636, jows@frse.org.pl
www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS.
Przewodnicząca Rady Programowej JOWS
prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie
dr hab. prof. UMCS Jarosław Krajka Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie
dr hab. Paweł Poszytek dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
dr Wojciech Sosnowski Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2023.3

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2023



Wydawnictwo
FRSE

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie www.jows.pl.

„Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych w wyniku przeprowadzonej w 2023 roku oceny i figurują w wykazie czasopism punktowanych Ministerstwa Edukacji i Nauki pod pozycją 201349.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła. Redakcja zastrzega sobie prawo do redagowania i skracania nadesłanych tekstów.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

OCENIANIE I EWALUACJA

Czesław Kiński, Katarzyna Ksepka

Zwrotna informacja zwrotna: co o feedbacku nauczyciela myślą uczniowie i co z tego wynika?

63

Agnieszka M. Sendur

Certyfikat z języka angielskiego bez wychodzenia z domu

Porównanie egzaminów na poziomie B2 w wersji online

71

METODYKA

Zuzanna Bodziony

Internacjonalizmy w nauczaniu języków obcych

79

Eliza Borczyk, Justyna Krawczyk

Analiza procesów słowotwórczych w nauczaniu leksyki specjalistycznej

Przykład języka włoskiego

87

Damian Kot

Jak (nie) nauczać?

99

MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

Kamil Iwaniak

Przerwa na reklamę? Spoty reklamowe jako przyczynki do dyskusji na tematy kulturowe

105

Konrad Hajduk

Wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu języka obcego

115

JĘZYK POLSKI JAKO OBCY / SPE

Agnieszka Bednarska, Małgorzata Czajkowska-Kisil, Maksymilian Wiechetek, Bartosz Wilimborek

Nauczanie uczniów z wadą słuchu z Ukrainy

Doświadczenia nauczycieli z Instytutu Głuchoniemych

121

POLITYKA JĘZYKOWA

Katarzyna Kutyłowska, Katarzyna Paczuska

Języki obce w szkołach w Europie – zmiany po 2000 roku

129

WYDARZENIA JĘZYKOWE

Kamil Dyjankiewicz

Obcokrajowcy z językiem polskim za pan brat

O dwóch łódzkich wydarzeniach

143

ABSTRACTS

147

Lektoraty po nowemu

Rozmowa z profesor Lilianą Szczuką-Dorną

Dziś prowadzenie lektoratów zmienia formę: studenci częściej pracują w grupach i angażują się w projekty, które kończą się publiczną prezentacją. To efekt wymian międzynarodowych, bez których trudno wyobrazić sobie teraz pracę. O edukacji językowej na uczelni wyższej rozmawiamy z **profesor Lilianą Szczuką-Dorną**, dyrektorką Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej.

Kiedy zaczęła się pani uczyć języka obcego?

Dość wcześnie. Po czwartej klasie podstawówki wyjechałam z rodzicami do Bułgarii. Mieszkaliśmy w Warnie, więc musiałam iść do tamtejszej szkoły, bo jedyna polska placówka znajdowała się aż 450 km dalej, w Sofii. Dla mnie wszystko było nowe, nawet litery, bo ich alfabet to cyrylica.

Jak sobie radziła dziesięciolatka?

Na początku nic nie rozumiałam. Szkoła co prawda stwarzała dobre warunki do nauki, byłam nawet nagradzana za ładne rysunki, ale nie miałam szans na pochwały z innych przedmiotów, bo ani trochę nie mówiłam po bułgarsku. Jednak po trzech miesiącach wychowawczynie zwróciła rodzicom uwagę, żebym tyle nie mówiła na lekcjach, bo cała klasa słuchała mnie, a nie nauczycieli.

Jak to?

Okazało się, że w końcu zaczęłam mówić po bułgarsku. Brzmi to anegdotycznie, ale to, czego tam doświadczyłam, dziś określa się jako akwizycję językową, która najskuteczniej sprawdza się w wieku dziecięcym. Zaczęłam stopniowo nabywać umiejętności nie tylko językowe, ale i komunikacyjne. Było mi łatwiej, bo w domu mówiło się w kilku językach. Gdy poszłam w Warnie do pierwszej klasy licealnej, nikt się nie domyślił, że jestem z Polski, bo tak płynnie mówiłam po bułgarsku.

Co było najtrudniejsze w nauce języka obcego?

Moment totalnego zanurzenia się w języku. Dziś obserwuję podobne trudności u zagranicznych studentów z naszej uczelni. Najgorzej radzą sobie przez kilka pierwszych miesięcy. Widzę, że chcą się nauczyć polskiego jak najszybciej, ale nasz język nie jest łatwy. Zaczynają od zwrotów, które słyszą na co dzień, jak „dzień dobry”, „do widzenia”, „dziękuję”. Natomiast umiejętność prowadzenia konwersacji wymaga już większej pracy i przede wszystkim czasu.

Czy im też pomaga to, że tak jak w pani przypadku, skazani są na obcy dla nich język?

Tak, bo polski słyszą nie tylko na zajęciach, ale też w akademiku, sklepie, autobusie czy na ulicy. To jest właśnie zanurzenie się w języku. Każda z tych sytuacji sprawia, że szybciej przyswajają język, którego dotąd nie znali.

Rozmawiał
MICHAŁ RADKOWSKI
Korespondent FRSE

To jest także efekt tego, że w ostatnich latach uczelnie stały się środowiskiem międzynarodowym?

Myszę, że tak. Dominuje oczywiście angielski, choć są w Polsce uczelnie, na których zajęcia odbywają się tylko w naszym języku. Wtedy obcokrajowiec może skorzystać z rocznej szkoły języka polskiego. Ale większość uczelni proponuje program studiów po angielsku, zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia. Na Politechnice Poznańskiej każdy student z zagranicy ma zapewniony lektorat z języka polskiego. Chcemy im pomóc nie tylko w komunikacji, ale też w poznaniu naszej kultury. Dostają od nas wiedzę o języku polskim oraz naszych tradycjach i zwyczajach w pigułce. Taka jest zresztą polityka Unii Europejskiej: studiujesz, jesteś mobilny, kontynuujesz edukację za granicą, poświęć tam trochę czasu na naukę języka i poznanie innej kultury. To wartość dodana mobilności. Podam przykład studenta z Turcji, który był u nas w ramach programu Erasmus+. Zdał egzamin z języka polskiego na poziomie A2 i dostał potwierdzający to certyfikat. Po jakimś czasie ten dokument pomógł mu w zdobyciu pracy w Turcji. Zagraniczna firma szukała inżynierów. Zgłosił się. Miał konkurentów, ale podczas ostatniego etapu rekrutacji powiedzieli mu, że przebił innych certyfikatem potwierdzającym znajomość języka obcego. Poziom A2 wystarczył.

Mówi się, że ludzie z pokolenia Zetek, którzy obecnie studiują, są zupełnie inni niż ich rówieśnicy sprzed 15-20 lat. Dla nich życie w Unii jest czymś naturalnym, tak jak kontakty ze znajomymi z innych krajów. Gdy zaczynają studiować, radzą sobie z językami znacznie lepiej niż młodzi z początku XXI wieku?

Na ogół tak. Nasza uczelnia preferuje angielski, bo większość publikacji i literatury przedmiotu jest dostępna w tym języku. Mamy studentów, którzy wcześniej uczyli się tylko niemieckiego lub francuskiego – przed nimi będzie więcej pracy. Ale faktycznie w ostatnich latach, nawet jeśli trafiają do nas kandydaci z maturą z angielskiego, to jest to znacznie wyższy poziom niż jeszcze kilkanaście lat temu. I łatwiej się z nimi pracuje, bo szybciej przyswajają wiedzę na temat języka specjalistycznego.

Pani uczelnia – podobnie jak inne techniczne – stawia na znajomość języka specjalistycznego. Tu pewnie nauka zaczyna się od zera?

Od prawie 20 lat uczymy języka zawodowego i cały czas udoskonalamy lektoraty. Zbieramy opinie od studentów, ale i pracodawców, do których później trafiają nasi absolwenci. To przynosi efekty. Zwrotne informacje od nich pozwalają nam ciągle rozwijać kompetencje z języka specjalistycznego wśród naszej kadry akademickiej. Jednym z największych partnerów Politechniki Poznańskiej jest Volkswagen Group Polska. To firma, która



Fot. archiwum prywatne

zatrudnia naszych absolwentów i organizuje program praktyk studenckich. Słyszemy, że łatwiej jest im ich przyuczyć do wykonywania poszczególnych zadań w pracy, niż nauczać języka obcego. I chwalą nas za dobre przygotowanie w tej materii młodych ludzi, których wypuszczamy na rynek pracy.

A jak uczyć języka specjalistycznego? Trudno go przecież ćwiczyć na co dzień w ramach kontaktów towarzyskich.

Nie do końca się zgodzę. My odeszliśmy od nauczania języka ogólnego, bo dotychczasowa praktyka pokazała, że na naszą uczelnię przychodzą najczęściej kandydaci ze znajomością angielskiego na poziomie B1-B2. Dzięki temu mogą swobodnie rozmawiać ze znajomymi z innych krajów. Gorzej, gdy studenci brali udział w międzynarodowych konferencjach i warsztatach albo pracowali w kole naukowym. Mieli problem z przygotowaniem prezentacji na forum europejskim i nie potrafili korzystać z zasobów języka specjalistycznego.

I co zrobiliście?

Na każdym kierunku studiów wyznaczamy lidera. To osoba doświadczona merytorycznie i dydaktycznie, z bardzo wysokimi kompetencjami językowymi. Lider przygotowuje program lektoratów, szuka literatury przedmiotu, biorąc pod uwagę oczekiwania pracodawców i wymagania egzaminacyjne. Ma tak przygotować pozostałych dydaktyków, by każda grupa zdała końcowy egzamin. A to wyzwanie, bo np. na budownictwie, bardzo obleganym kierunku, mamy aż dziesięć grup językowych. Chcemy, by wszyscy zdobyli certyfikat ACERT poświadczający znajomość języka obcego ogólnego oraz specjalistycznego. Jest on uznawany nie tylko w Polsce, ale i za granicą.

Da się uczyć języka specjalistycznego bez świetnej znajomości języka ogólnego u uczniów?

Metodycy się o to spierają. Niektórzy twierdzą, że można zaczynać naukę języka specjalistycznego nawet od zera. My natomiast mamy inny problem. Brakuje podręczników do nauki języka specjalistycznego, które są dostosowane do zaawansowanego poziomu znajomości języka. Studenci informatyki śmieją się, że w pierwszych rozdziałach czytają, jak po angielsku jest myszka czy klawiatura. A oni są już na etapie tworzenia aplikacji i rozwiązywania skomplikowanych problemów technicznych. Nawet wydawnictwa przyznają, że ich podręczniki są dostosowane do nauki w szkołach branżowych lub wprowadzania elementów języka specjalistycznego na niższym etapie szkolnictwa (A1, A2 i B1). My potrzebujemy czegoś innego.

I co wtedy?

Sami tworzymy podręczniki. Dr Barbara Sawicka i dr Iwona Gajewska-Skrzypczak miały tyle materiałów, że napisały podręcznik *English for Electrical Engineering*. Korzystają z niego studenci na kierunku elektrotechnika. Dużą pulę własnych książek mają również Politechnika Krakowska i Politechnika Gdańska. Te podręczniki rozwijają językowe kompetencje zawodowe. Ale nie możemy zapominać o kompetencjach ogólnych, związanych z językiem akademickim.

Czyli?

To umiejętności słuchania, mówienia, pisania i czytania w języku obcym. Do tego dochodzą kompetencje transwersalne, takie, które przydają nam się w życiu i nie są związane z konkretną pracą czy stanowiskiem. To na przykład umiejętność pracy w zespole, komunikatywność czy zarządzanie ludźmi. Razem z koleżanką Elżbietą Vendome napisałyśmy podręcznik *Introduction to Interpersonal Communication*, z którego korzystają studenci na studiach anglojęzycznych w ramach przedmiotów Effective Presentations czy Communication.

Politechnika Poznańska należy do stowarzyszenia SERMO, które zrzesza kadre kierowniczą polskich uczelni zajmujących się nauczaniem języków obcych. A z kolei SERMO reprezentuje was w międzynarodowej organizacji CercleS. Czy są rozwiązania z zagranicy, które chciałaby pani przenieść na swoją uczelnię?

Zainspirowani edukacją w Finlandii chcemy wprowadzić zajęcia kształtujące *digital skills*, czyli umiejętności, które pozwolą studentom na pracę z tekstem, tak by potrafili odróżnić prawdę od fake newsów. W ramach SERMO zastanawiamy się wspólnie nad jakością nauczania i ujednoczeniem procedur dotyczących prowadzenia lektoratów na polskich uczelniach. Gdy kierowałam SERMO, udało nam się wprowadzić ogólnopolski certyfikat ACERT uznawany w Polsce i za granicą. Obowiązuje on w większości europejskich uczelni. Gdy student z Walencji przyjeżdża z programu Erasmus+ i ma u siebie zdany egzamin językowy, to u nas z automatu będzie on zaliczony. To jeden z największych plusów kooperacji międzynarodowej, bo dokładnie wiemy, jaki jest standard tego egzaminu.

To także duże ułatwienie dla pracowników uczelni. Jak ich motywujecie?

Działalność Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej to nie tylko dydaktyka. Od wielu lat bierzemy udział w programach międzynarodowych, dzięki którym podnosimy kwalifikacje, wymieniamy poglądy na dydaktykę oraz realizujemy zadania z projektów. W 2021 r. skończyliśmy projekt NAWA związany z uczeniem w języku angielskim (English Medium Instruction). Nasi pracownicy byli na wizytach studyjnych w Cambridge University w Wielkiej Brytanii oraz w Europejskim Uniwersytecie Viadrina we Frankfurcie nad Odrą. Uczyli się, jak współpracować z zagranicznymi studentami oraz kształtowali umiejętności miękkie. Międzynarodowych projektów nastawionych na dydaktykę, w których braliśmy udział, było więcej. Staramy się ciągle rozwijać potencjał studentów. Nie ma już wykładów, na których są oni wyłącznie odbiorcami treści. Zajęcia mają bardziej interaktywny charakter. Dziś prowadzenie lektoratów zmienia formę: studenci częściej pracują w grupach i realizują projekty, które kończą się publiczną prezentacją. To efekt wymian międzynarodowych, bez których nie wyobrażam sobie teraz pracy. Bo dziś lektorat jest przede wszystkim po to, by ułatwić studentom uczenie się innych przedmiotów oraz by przygotować ich do życia zawodowego. Uczymy się przez całe życie.

DR LILIANA SZCZUKA-DORNA, PROF. PP ukończyła filologię angielską na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Także tam uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych. Ukończyła studia Master of Business Administration na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu i Georgia State University w Atlancie (USA) oraz studia podyplomowe Public Relations i Metodyka nauczania. Pracowała w II Liceum im. H. Modrzejewskiej w Poznaniu, a następnie w Centrum Języków i Komunikacji na Politechnice Poznańskiej na stanowisku lektora. Jest dyrektorem CJK PP od 1996 roku. Prowadzi ćwiczenia i wykłady z przedmiotów: Effective Presentations, Communication, English for Academic Purposes. Jest koordynatorem pracowni English Medium Instruction. Uczestniczy w programach krajowych i międzynarodowych, m.in. Phare, Tempus, Badge, NAWA. Jest współautorką podręcznika *Introduction to Interpersonal Communication* (PUT 2017). Brała udział w wizytach studyjnych w Hiszpanii, Niemczech, Wielkiej Brytanii i Finlandii. Należy do organizacji i stowarzyszeń: SERMO (prezesa 2006–2014), CercleS (prezesa 2016–2019) i ICLHE.

Beyond academic writing: wider and deeper

DOI: 10.47050/jows.2023.3.9-15

The teaching of academic writing at universities should embrace the vocabulary, grammar and writing genres required by the student's academic discipline. The starting point of this approach is that the writing of academic texts starts with the reading and critical assessment of other texts, necessitating attention being paid to reading and note taking skills. While doing so, the author of the article will acknowledge the effects that Large Language Models (LLMs) such as ChatGPT – the elephant in the room – are having on education and language learning. While his target audience is primarily those who teach Academic Writing at universities, he suggests that the approach he is advocating can also be applied to Languages for Specific Purposes tutors at vocational schools.

The article is divided into three parts. The first section discusses academic style in the context of appropriateness, then focuses on noun phrases. I will then examine the use of shell noun structures to improve the cohesion of a text, as this shows the reader how the ideas and concepts presented in the text are connected. The second section broadens out to discuss the writing process from reading strategies for source texts, how synthesis grids can be used to develop critical reading strategies. I then discuss paraphrasing, synthesising sources and the use of reporting verbs and nouns and in-text citations to develop the authorial voice of the writer. The last section is broader again and discusses the use of corpus, the impact of the knowledge building of different academic disciplines on the genres and lexical and grammatical structures that writers for a particular discipline require, and then discusses what impact this and the advent of LLMs may have on assessment of academic writing.

Academic style

The French sociologist of education, Pierre Bourdieu (et al. 1994), once wrote that “Academic language is no one’s mother tongue” and students often arrive at university with little real understanding of how they are expected to write academic texts. This lack of awareness is often exacerbated by the effects of students being remorselessly drilled for international preparatory exams, leaving them blinkered to the range and variety of texts they are expected to produce.

To counter these issues, the first thing to do is to introduce the concept of academic style, and the best way to illustrate good style, is to compare it with examples of less appropriate styles. As space is limited, the following examples, generated by an LLM and then modified, are short but hopefully illuminating. Of course, a longer text will provide multiple examples of the target academic style appropriate to the academic discipline of the students.

Text 1: The full utilization of advanced communication technologies fosters enhanced collaboration and knowledge exchange. These technologies propel productivity and innovation across diverse industries and academic disciplines.

Text 2: When you use fancy tech stuff to communicate, it makes it easier for everyone to work together and share ideas. That way, you can get more stuff done and come up with cool new things in different fields.

PETER GEE
Uczelnia Łazarskiego

The students are asked in which context each text is appropriate, and then identify the language features that led them to their answer.

Moving away from the binary correct/incorrect to that of appropriateness for a specific context is important. Firstly, it focuses students' minds on the purpose of writing a particular text. For example, it is possible students may be required to write for a general audience. Also, style varies across disciplines with 'I' more commonly used in Philosophy than in Medical research. Finally, while a single word verb often has a more specific meaning than a related phrasal verb, and it is therefore more appropriate in an academic text, the issuing of too prescriptive lists of dos and don'ts is inadvisable.

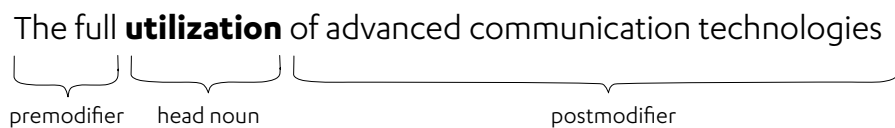
With these caveats taken on board, we can now focus on the language structures that make Text 1 'more academic' i.e., the use of a long noun phrase, this/these + dummy noun, and that makes Text 2 'less academic' i.e., you, conversational language, and phrasal verbs and generally verb heavier. I will discuss noun phrases and academic cohesive devices in more detail later, but here I want to discuss the teaching of tenses. Research has discovered that just three tenses, past simple, present simple and present perfect account for a whopping 98% of the verbs used in academic writing (Biber et al. 1999). This should not surprise us, as academic writing concerns theory and concepts and the data that supports or challenges the postulates of a researcher. In contrast, spoken General English which focuses on what people did, are doing, will do etc is verb heavy.

Other activities to illustrate appropriacy for academic style could be to compare a more academic text with an IELTS essay, or by asking students to rewrite spoken English sentences, so that they are more academic, or *vis versa*. Here, the most important thing is *noticing* the structures. This can be challenging for the less proficient students, who do not have the linguistic dexterity and range, but it can also be an issue for more proficient students, who understand the text and so do not feel they have to analyse it.

Noun phrases

A noun phrase can be comprised of a single noun, but noun phrases are frequently found with pre and post moderating phrases. These moderators can include other nouns, and it is important that we identify the **head noun** to correctly understand its meaning (see Figure 1). Noun phrases are an essential element of academic writing, as they allow writers to give very

Fig. 1. Example of a noun phrase with a premodifier and a postmodifier



Source: own.

precise descriptions in a concise way. As their high lexical density can be challenging for students, I suggest that there are a few steps that we must take to teach them how to unpack their meaning. Firstly, they need to identify the components of a noun phrase i.e., circle the head noun and label the word classes – articles, adjectives (premodifier) prepositions, relative pronouns (postmodifiers). Students can then explore writing long noun phrases by starting with basic non-discipline specific examples i.e., *cat – the cat – the black and white cat that lives* and so on. They can practice rewriting pre modifiers as post modifiers. This also can be used as a diagnostic tool to assess the groups' grammatical awareness, and once determined, I would suggest a little and often approach is better than a solid turgid block. Finally, discipline specific examples can be identified in textbooks and then recycled into short texts written by the students in class.

Cohesive structures beyond conjunctives

Research has shown that L2 students overuse conjunctives in their writing (Sing 2013). This may be the result of inadvertent feedforward from international language examinations. In this section, I suggest that the use of this/these + noun i.e., this process or such + noun i.e., such ongoing trends, can be used as an anaphoric device (i.e., refer to something mentioned earlier in the text) or as a cataphoric device (i.e., refer to something mentioned later in the text) to improve the cohesion of a text. In the literature, these nouns are referred to as dummy or shell nouns, as they only have meaning in relation to what they are referring to in a text. Again, students can be encouraged to read extracts from texts from their reading list to notice which dummy nouns are used most frequently in their discipline. Students can write short texts to practice this feature.

Once students have been introduced to academic style, nouns phrases and shell nouns, with their concomitant grammatical structures, it is time to move from short exemplar texts employed for noticing and recycling to engaging with longer texts.

Reading into writing

In this section, I will seek to demonstrate that reading is an essential element of the academic writing process, as only through reading multiple texts can a student develop sufficient understanding of an issue to write an assignment. To successfully accomplish this there are three interconnected components: developing reading skills, purposeful note taking (the synthesis grid) and writing the first draft (see the section below on paraphrasing, synthesizing and voice).

Academic texts can be defined as factual texts, whose evidence is derived from multiple sources. Thus, a writer of an academic text, be it an esteemed professor or a humble undergraduate, must be able to read, understand, and collate the opinions and data from many texts. Teaching the students to read for a purpose, to skim and scan a text for information, to identify the macro structures of a text i.e., problem-solution, cause-effect etc., have all been proven to develop the reading skills of L2 learners. One way to teach these skills is the following task. Select a text that is about four pages long. First, strip out the subheadings and figures and then give them to the students as a handout. Give them a few minutes to read and make predictions about the text. Then give the students the text and have them do a skimming task, then a scanning task. Finally have the students identify specific sections/sentences in the text that can be used to address the assignment. Later, the text can be cannibalized for useful language/ grammar structure noticing activities. This task can also be repeated as an assessment task, or as a perennial homework assignment, where the students independently identify a text and then go through the stages listed above.

Students often read a text without contrasting it to other texts they may read on the same subject. One way to encourage students to see the interconnections between texts is to use a synthesis grid (see Figure 2). The student reads the first text and identifies the main themes of the text in relation to writing the assignment, these are written at the top of the synthesis grid. Then the student adds notes in the relevant box in the grid. The student then reads the next text and identifies overlapping or new themes, and then again adds more notes and themes to the grid. As this is an exploratory process, and themes may be amended or divided and notes need to be moved, it is advisable to use a Word doc rather than pen and paper. The intersections between the text: where they agree, and where they disagree, should be readily apparent. A theme can be the source of information for one of the paragraphs of the assignment, and by providing an overview of the arguments and data across several texts, it can develop criticality. If used properly, a synthesis grid can be a timesaving stage between the source texts and the first draft of the assignment. A synthesis grid is particularly useful for writing different genres of essays and the literature reviews of longer assignments.

Fig. 2. Example of a synthesis grid

BIBLIOGRAPHIC INFORMATION/THEME	BENEFITS FOR WORKERS	GOOD FOR BUSINESS	PRODUCTIVITY	PROBLEMS WITH IMPLEMENTATION
Text 1: <i>The Economist</i> Could a 4 day week become the norm – 8/7/21	Shared household chores Outcomes First Group. – more motivated		Reykjavik City Council – prod – – same or increased Microsoft Japan Sales per staff member increased by 40% compared with the previous year	
Text 2: HBR	better work-life balance		Microsoft Japan – same data	

Paraphrasing, synthesising, and authorial voice

Once students have completed the synthesis grid they should have a clear idea of both how they will address the assignment and the content they will include. At this point the student can use their notes to decide which parts of the source texts they will spend time on paraphrasing, and how they might combine these together in a synthesis. Before I go onto discussing how choices concerning in-text citations and reporting verbs and nouns can be used to present the authorial voice of the writer, I will examine paraphrasing and synthesizing information in more detail.

The best way to start teaching paraphrasing is to show a range of attempts at paraphrasing a short text. The students decide which is the best attempt and why it is successful. By examining this version, the tutor can reveal the key elements of paraphrasing: the meaning is the same, information order is changed, use of synonyms, changes in word class, active/passive and which key terms should be kept the same. The tutor can then suggest a methodology for paraphrasing:

1. underline the key terms you are not changing.
2. underline what you are planning to change – maybe use a dictionary to check for synonyms or the word family.
3. put the original text away and write your paraphrase.
4. finally compare your version with the original – is the meaning the same?
5. add the appropriate in-text citation.

Good paraphrasing takes practice and time, and it can be a struggle for students, as it challenges their linguistic dexterity. Yet the payoffs for this effort are also significant and should be emphasized by the tutor. However, as LLMs are very adept at paraphrasing, I suggest that some practice should be done in semi-exam conditions i.e., no devices rule.

Synthesising texts simply means you are combining two or more texts together to show contrast i.e., *While Smith (2010) argues , Jones (2021) believes that*, or to show agreement i.e., *Both Smith (2010) and Jones (2021) agree that* . It can be employed to demonstrate a wider and deeper understanding of the literature and the use of multiple sources can strengthen the position being forwarded in an assignment. To practice this skill, give the students two or three short texts that either agree or disagree with each other and have the student write a synthesis of the texts. LLMs are a good source for these type of texts, the website www.procon.org is also useful.

Once students have got the idea you can go on to look at situations where the positions of two sources are not polar opposites, and there may be an overlap in their opinions. Or they may well agree, but they have chosen to emphasize different aspects of an issue. Again, the above synthesising techniques can be used to show a more nuanced understanding of the source texts.

Finally, whenever a student takes an idea or data from a source text, they must include an in-text citation. This is both to avoid being accused of plagiarism, and to show that they have engaged with the discipline's literature. There are two types of in-text citation: author led, and information led. Author led in-text citations start the sentence, and as the name

suggests they are employed when who said this opinion is considered important by the writer of the text i.e., *Smith (2000) states that.....* . Information led in-text citations on the other hand are placed at the end of the sentence, and they are used when the information is considered more important i.e., *99% of cats prefer it (Smith 2000)*. The choice of which one is used in any given instance depends on what the writer is trying to achieve and is therefore part of the wider paradigmatic shift to writing source-based texts. Student's struggles with the mechanics of in-text citations can be emblematic of them grappling with the underlying concept that their writing needs to be source-based and how they develop their authorial voice. Repeated practice and patience seem to be the only solution to this problem.

The constant companion of the in-text citation is that of the reference. **Never wait until the end to do this!** Every university has a how to guide for this. Make the students write some references from a range of sources that you have provided them. After repeatedly saying – alphabetical order, and why are you adding bullet points – the students will hopefully have produced a suitable reference list.

While the choice of the content of an assignment can demonstrate the authorial voice of the writer, it can sometimes resemble a list of other ideas and data. To show their voice more a student can choose from an extensive range of reporting verbs or nouns to accompany an author led in-text citation, as the author of the text can show to what extent they agree with the source they are citing. There are many good online materials available. I suggest this one: Verbs for Reporting (adelaide.edu.au). In addition to reporting verb and nouns, students can add adverbs i.e., *Smith (2000) convincingly argues that ...* . Tangentially, when choosing an online source always look for the Top-Level Domain of ac for UK university websites or edu for US or Australian universities, as these are far more likely to be reliable, and they will not try to sell you anything!

In the final section, I raise the broader issues of how a corpus can be used in academic writing, the impact of an academic discipline's knowledge building on its writing requirements, and discuss the implications of what I have outlined for assessment regimes.

Corpus

A corpus is simply a collection of texts i.e., the British Academic Written English Corpus (BAWE) British Academic Written English Corpus (BAWE) | Coventry University. It can be used to give us real world examples of the collocations, lexical features and grammatical structures that are most used in a particular academic discipline i.e., Chemical Engineering. There are various tools we can use to search these linguistic features or indeed create our own corpus i.e., Sketch Engine Create and search a text corpus | Sketch Engine.

Knowledge building and genre

Martin (2011) suggests a typography for different academic disciplines on the basis for how they create new knowledge. Put simply, the Science disciplines are described as having hierarchical knowledge structures with new knowledge being built by how a data set is interpreted or how a new theory or technique supersedes a previous one. In contrast, knowledge building in the Humanities is characterized as being horizontal knowledge structures where competing theories interpret the world i.e., a Marxist historian provides evidence that social class is linked to health inequalities, while a neo-liberal focuses their research on the tax burdens faced by entrepreneurs. This idea is further developed by Nesi and Gardner (2012), whose book *Genres Across the Disciplines – student writing in higher education*, demonstrates the clear connections between an academic discipline, the writing genres associated with it, and the resultant lexical and grammatical structures that writers for a particular discipline require. This has clear implications for those who teach academic writing to students studying a particular academic discipline, for the more we know about what our students write, the more we can tailor our courses to best meet their needs.

While the sometimes-opaque nature of assessment regimes at universities, and the limited status that language teachers often have within a faculty are very real barriers to accessing the required information, this should not stop us from trying. To this end, Martin's article and Nesi and Gardner's book provide us with a solid theoretical basis to achieve our objectives.

Implications for assessment

In the final section of this article, I want to discuss the implications of my proposals for assessment. I want to firstly outline the more general features of English for Academic Purposes, then I will discuss the possible impact of discipline specificity on assessment regimes, and then finally outline the possible effects of LLMs on assessment.

Firstly, I argue that it is important that students are made aware of the importance of using an academic style that is appropriate for the discipline and for the specific context that they are writing for. Secondly, noun phrases and the grammatical structures connected with them seem to be used by all academic disciplines. Thirdly, all academic texts can be defined as being factually source-based texts, and therefore, reading strategies are important to all disciplines. I have suggested that the synthesis grid is particularly useful for essays and literature reviews, but it may well have wider applications. Moreover, in-text citations and the use of reporting verbs and nouns are also important features of academic texts. For novice writers finding the balance between presenting the postulates and data of others and showing their own authorial voice is likely to be problematic for students of all disciplines. These areas can either be assessed as discrete items, or as an integrated assessment. The advantage of the former is that attention is paid to the specific item you are assessing, while the disadvantage of this is that you have more tests to give and grade. The problem with larger integrated tests is that more proficient student can disregard your focus on academic skills, knowing that their general competency will be enough to get a pass.

In terms of discipline specificity, the work of Nesi and Gardner (2012) has demonstrated that students are required to write a wide variety of texts, and Martin (2011) has shown that knowledge building is significantly different between academic disciplines. These works have clear implication for the genres and lexical and grammatical features that students are expected to master. While there are hurdles to achieving these goals, I suggest that the benefits of this approach are that students can clearly see the relevancy of their English language tuition, and it is not seen as some kind of remedial exercise.

So how can a degree of discipline specificity be achieved? Firstly, examine the course syllabi, then reach out to the Faculty staff and explain what you are trying to achieve, some will be receptive. For example, I recently started teaching the Academic Writing course element of a Data Science degree course. I took the above steps, and the result was my students wrote an essay comparing and contrasting R vs. Python. For the next iteration, I plan to include an element that focuses on English for Statistics.

I do not have the space to discuss all the implications that LLMs have for the assessment of academic writing, The opportunities and challenges are immense and require a well thought out policy at the institutional level. For example, the Russell group, an organisation that represents 24 of the leading universities in the UK, recently published these guidelines: <rg_ai_principles-final.pdf> (russellgroup.ac.uk). AI policy should not be left to the individual teacher, but here are some of my suggestions. Do not ignore it. I plan to start my classes in October with an exercise – What are the advantages and disadvantages of getting a friend to take your driving test for you? What's the point of a qualification if you don't have the requisite skills? Ensure that you have a copy of the student's writing that was done in exam conditions to provide a reliable point of comparison. There are question marks over Turnitin's and other's ability to detect LLM texts, so assess at the university. Finally, seek to continually demonstrate to your students the relevancy of your course to their needs – the effort is worthwhile.

Concluding thoughts

I first looked at the importance of appropriateness and discipline specificity to academic style. I then emphasized the importance of the noun phrase to the grammar of academic writing, before turning my attention to the use of shell nouns. In the second section I underlined the importance of reading strategies to academic writing and showed how a synthesis grid could be used as a staging post between the source texts for an assignment and its first draft, as it encourages purposeful note taking. I then discussed paraphrasing and the synthesising of sources, in the context of the development of a novice writer's authorial voice through the use of reporting verbs and nouns. The last section examines how the knowledge building of a particular discipline determines its genres of communication, which in turn determines the lexical and grammatical features it employs. Finally, I have discussed the deep impact that AI is having on teaching and assessment several times in the article, and I have suggested how teachers could employ it to assist their teaching and how the danger it poses could be addressed.

The key point that I would like readers of this article to take away, is that university students' writing is deeply influenced by the academic discipline that they are studying, and therefore I urge tutors to use the practical tools I have suggested to make their courses as discipline focused as possible. I suggest this may increase student engagement, provide opportunities of professional development and raise a tutor's profile in their faculty.

REFERENCES

- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999), *Longman grammar of written and spoken English*. Harlow: Pearson Education.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1994), *Introduction: Language and the relationship to language in the teaching situation*, [in:] P. Bourdieu, J-C. Passeron, M. de Saint Martin (eds.), *Academic Discourse*. Cambridge: Polity Press, pp. 1-34.
- Martin, J. (2011), *Bridging troubled waters: Interdisciplinarity and what makes it stick*, [in:] F. Christie, K. Maton (eds.), *Disciplinary Functional linguistic and sociological perspectives*. London: Bloomsbury Publishing.
- Nesi, H., Gardner, S. (2012), *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sing, C.S. (2013), *Shell noun patterns in student writing in English for specific academic purposes*, [in:] S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *Twenty years of learner corpus research: Looking back, moving ahead*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, pp. 411-422.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

PETER GEE has a master's in teaching English for the Academic Purposes from the University of Nottingham, and is an Associate Fellow of British Association of Lecturers of English for Academic Purposes (BALEAP). He has taught on pre-sessional courses at a number of British universities including University College London, the University of Bristol, Durham University, King's College London, and most recently at Imperial College. He has taught at Lazarski University, Warsaw since 2009.

Zdalna edukacja językowa z perspektywy studentów i wykładowców – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy?

DOI: 10.47050/jows.2023.3.17-27

W ostatnich latach system edukacji stanął w obliczu największego wyzwania spowodowanego sytuacją epidemiczną. Konieczność zastąpienia tradycyjnej metody nauczania zdalną formą wymagała zmiany kultury pracy nauczycieli oraz adaptacji do nowych strategii uczenia się uczniów. Artykuł skupia się na trudnościach, które zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicki napotkali w trakcie zdalnej nauki języka obcego. Przeprowadzone badania ukazują problemy o charakterze instytucjonalnym, pedagogicznym i osobistym. W tekście zaprezentowano rozwiązania, które mogą poprawić jakość edukacji zdalnej i tym samym zwiększyć jej skuteczność.

Globalne rozprzestrzenienie się wirusa SARS-CoV-2 z Chin do innych regionów świata w pierwszej połowie 2020 r. zmusiło rządzących w większości krajów do zamknięcia instytucji edukacyjnych, od przedszkoli po uniwersytety. W rezultacie w systemie edukacji konieczne były liczne dostosowania technologiczne, nauczyciele stanęli przed wyzwaniem zmiany swojej kultury pracy, a uczniowie musieli szybko dostosować się do nowych metod i strategii uczenia się (Demetriou i in. 2020). Według UNESCO *lockdown* wpłynął na ponad 1,5 miliarda uczniów na całym świecie (Asgari i in. 2021).

Jak wykazały liczne badania (np. Abbasi i in. 2020; Fauzi i Khusuma 2020), większość uczniów boryka się z wyzwaniami wynikającymi z nauki w autonomicznym środowisku, gdzie samodzielnie kierują swoją edukacją, nie mając możliwości bezpośredniego kontaktu twarzą w twarz z nauczycielem. Ich trudności obejmują m.in. zarządzanie czasem, utrzymanie długotrwałej koncentracji, brak motywacji oraz poczucie frustracji, a nawet rezygnację z nauki w sytuacjach trudnych. W świetle tych ustaleń postanowiłam przeprowadzić badanie, aby lepiej zrozumieć postrzeganie zdalnego nauczania na poziomie akademickim. Niniejszy artykuł skupia się więc na percepcji zdalnego nauczania języków obcych przez studentów lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Gdańskim oraz nauczycieli akademickich podczas pandemii COVID-19. Jego ogólnym celem jest zrozumienie sytuacji edukacji językowej na polskim uniwersytecie oraz zaproponowanie działań, które mogą przyczynić się do jej poprawy. Wykorzystując przegląd literatury krajowej i zagranicznej dotyczącej wpływu pandemii na system edukacyjny oraz najczęstszych trudności, jakie napotykają uczniowie na różnych poziomach nauczania, przeprowadziłam analizę doświadczeń studentów gdańskiej lingwistyki, w tym wyzwań, którym musieli sprostać. Wyniki wskazują na istnienie trudności o charakterze instytucjonalnym, pedagogicznym i osobistym. Na zakończenie omówiłam autonomiczne podejście do nauki języka, które może stanowić klucz do zmiany nastawienia do edukacji zdalnej i być źródłem jej sukcesu.

MAGDALENA TOPOREK
Uniwersytet Gdański

Wpływ pandemii COVID-19 na edukację

Rok szkolny 2020/2021, będący jednym z najtrudniejszych w historii z powodu pandemii, staje się coraz bardziej odległym wspomnieniem, jednak badania jednoznacznie potwierdzają ogromny wpływ tego okresu na przebieg edukacji uczniów. Pod koniec roku szkolnego zaobserwowano wyraźne opóźnienia w opanowaniu różnych umiejętności (Dorn i in. 2021). Skutki pandemii odcisnęły się nie tylko na zdrowiu psychicznym i samopoczuciu uczniów (Demetriou i in. 2020), ale także pogłębiły wcześniej istniejące nierówności w ich osiągnięciach i umiejętnościach (Donnelly i in. 2021). Z perspektywy uczniów i studentów edukacja zdalna nie cieszyła się pozytywnym odbiorem (Abbasi i in. 2020). Oprócz powszechnie zgłaszanych problemów technicznych (Agarwal i Kaushik 2020) uczniowie napotykali trudności z opanowaniem szczególnie trudnych pojęć bez bezpośredniego kontaktu z nauczycielem (Jaggars 2014), utrzymaniem wysokiego poziomu motywacji podczas zajęć online, umiejętnością skutecznego zarządzania czasem (Georgiou 2018) oraz efektywną, samodzielną nauką (Owusu-Fordjour i in. 2020).

Ocena funkcjonowania polskich placówek edukacyjnych w czasie pandemii była również daleka od pozytywnej (Toporek 2022). Wyniki badań przeprowadzonych przez Zahorską (2020) ujawniły, że aż 84% badanych nauczycieli i 68% uczniów wyraziło swoje niezadowolone z jakości kształcenia na odległość, podczas gdy wyniki badań Jagielskiej (2020) wskazują na przedłużający się proces adaptacji do nauczania online. Ponadto studenci wskazywali na monotonię zajęć, brak pracy w grupach, zbyt szybkie prezentowanie materiału czy brak elastyczności (Długosz 2020). Koludo (2020) zauważa, że nauczyciele nie byli w stanie zmodyfikować swoich dotychczasowych przyzwyczajeń dydaktycznych i stworzyć efektywnego schematu nauczania zdalnego, który spełniałby oczekiwania studentów. Studenci podkreślali również problemy z koncentracją, ograniczony kontakt z nauczycielem, brak motywacji czy konieczność pracy indywidualnej, co często skutkowało brakiem opanowania nawet podstawowego materiału (Jagielska 2020). Wszystkie wymienione czynniki wywarły destrukcyjny wpływ na samopoczucie studentów i doprowadziły do widocznego wypalenia nauką zdalną pod koniec pierwszego semestru w czasach pandemii (Długosz 2020).

Projekt badawczy

Projekt badawczy opiera się na studium przypadku. Celem jest zrozumienie trudności i wyzwań, z jakimi zmierzili się zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy w kontekście zdalnej nauki języka obcego na podstawie środowiska gdańskiej uczelni. W ramach tego studium przeprowadzono dwa badania, aby pozyskać perspektywę zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich, co dało szerokie spojrzenie na omawiane zagadnienie.

Pierwsze badanie polegało na wypełnieniu przez studentów wydziału filologicznego kwestionariusza (załącznik 1), zawierającego dziewięć pytań: cztery zamknięte, jedno pytanie wyboru wielokrotnego, a pozostałe otwarte. Pytania otwarte (bez narzuconych z góry odpowiedzi do wyboru) pozwoliły studentom na swobodne podzielenie się uwagami, a jednocześnie umożliwiły mi lepsze zrozumienie badanego zjawiska. Pytania zamknięte zostały poddane analizie statystycznej, takiej jak średnia arytmetyczna, natomiast pytania otwarte tematycznej. Próba badawcza składała się z 22 studentów, którzy zostali wybrani na podstawie doboru wygodnego (*convenience sampling*).

Drugą część badania stanowiły pogłębione wywiady indywidualne z nauczycielami akademickimi. Ich celem było poznanie opinii wykładowców na temat kursów online, zwłaszcza ich samooceny przygotowania, napotkanych problemów, skuteczności kształcenia na odległość i zadowolenia z wyników osiąganych przez studentów. Częściowo ustrukturyzowane wywiady pogłębione (Longhurst 2009) opierały się na wcześniej ustalonej liście obszarów tematycznych i pytań (patrz załącznik 2) i umożliwiły przeprowadzenie analizy jakościowej.

Respondenci zostali wybrani ponownie na podstawie wygodnego doboru próby i udzielili wywiadów osobiście na uniwersytecie lub za pośrednictwem Microsoft Teams.

Wnioski i dyskusja

PERSPEKTYWA STUDENTÓW

Dokładna analiza zarówno odpowiedzi narzuconych, jak i tych z pytań otwartych, pomogła lepiej zrozumieć, czy odczucia studentów względem edukacji zdalnej były głównie pozytywne, czy negatywne. Warto jednak podkreślić, że ocena edukacji zdalnej obejmuje szeroki kontekst subiektywnych parametrów, które mogą znacząco wpłynąć na percepcję tego modelu nauczania.

Wyniki badania wykazały, że połowa (11) studentów pozytywnie postrzega edukację zdalną, ośmioro pozostaje neutralnych, a troje respondentów wyraziło negatywną opinię. Analiza dotycząca zadowolenia z osiągniętych efektów nauki zdalnej (pyt. 2) nie wykazała wyraźnej tendencji w żadnym kierunku. Odpowiedzi studentów były równomiernie rozłożone, tzn. 10 osób zaznaczyło opcję „zdecydowanie nie” lub „nie”, 9 osób – „zdecydowanie tak” lub „tak”, a troje respondentów pozostało neutralnych. Przy pytaniu, czy edukacja zdalna jest dla studentów tak samo skuteczna jak nauka stacjonarna, 13 (blisko 60%) oceniło ją jako zdecydowanie mniej efektywną, podczas gdy 5 respondentów uważało, że jest równie skuteczna, reszta (4 studentów) nie opowiedziało się za żadną ze stron.

Obok problemów technicznych i nadmiernego korzystania z ekranu komputera, jako kluczowe trudności w czasie nauki zdalnej studenci wskazywali na niedostateczną motywację i brak zaangażowania. Dodatkowo pojawiały się również trudności osobiste, takie jak poczucie izolacji lub osamotnienia oraz trudności z organizacją czasu pracy. Mniejsza liczba studentów (6) zaznaczyła przeciążenie materiałem do samodzielnej nauki oraz trudności w zrozumieniu szczególnie złożonych zagadnień. Ponadto 7 studentów wskazało na utrudniony kontakt z wykładowcami, a trzy osoby odczuwały brak wsparcia z ich strony. Ważne jest uwzględnienie opinii kursanta, który krytycznie ocenił pracę wykładowców podczas nauki na odległość. Chociaż jest to subiektywna obserwacja jednego studenta, warto podjąć działania mające na celu zapobieżenie tego rodzaju negatywnym opiniom, szczególnie że zgłoszone problemy można łatwo wyeliminować – nie wymagają bowiem specjalistycznych umiejętności technologicznych ze strony wykładowców:

Nauczyciel akademicki nie potrafi zminimalizować okien, zaczyna 3 spotkania na raz, zdarzają mu się błędy w prezentacjach i przestarzała pisownia.

W kontekście oceny pracy wykładowców uniwersyteckich studenci zostali poproszeni o podzielenie się bardziej szczegółowymi opiniami poprzez odpowiedź na pytanie otwarte. 18 spośród 22 udzielonych odpowiedzi można sklasyfikować jako pozytywne. Studenci uważali, że wykładowcy byli dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć, zaangażowani, starali się wykorzystać nowoczesne technologie i zachęcać studentów do aktywnego uczestnictwa. Mimo że prawie połowa respondentów podkreślała, iż ostateczna ocena zależy zawsze od konkretnego wykładowcy, ogólna jakość zajęć zdalnych została pozytywnie oceniona przez większość studentów. Pięcioro wskazało na konieczność poprawy z uwagi na brak interesujących i nowoczesnych zajęć, a także problemy z technologią.

Niektórzy wykładowcy nie byli zbyt dobrze przygotowani do nauczania w tym formacie.

[...] niektórzy z kolei nie radzili sobie z technologią.

Tylko nieliczni nauczyciele wykorzystali w pełni potencjał technologiczny zajęć online. Zajęcia tych nauczycieli, którzy wykorzystali możliwości technologiczne, były zazwyczaj bardziej interesujące i wciągające. Większość wykładów miała identyczny format jak stacjonarne [...]

[...] niektórzy mieli trudności z wykorzystaniem możliwości technologicznych.

Wśród ogólnego zadowolenia studentów i licznych pozytywnych komentarzy pojawił się również przypadek jednej osoby, która miała zupełnie odmienne odczucia:

brak prezentacji albo czytanie słowo w słowo, kompletny brak zaangażowania, słabe umiejętności korzystania z pakietu MS Office, nie wspominając o „zaawansowanych programach”, takich jak panel sterowania.

Wobec tego warto zastanowić się, czy jest to pojedynczy student, który ma wygórowane oczekiwania i wymagania wobec wykładowców, czy też rzeczywiście istnieje potrzeba znaczącej poprawy jakości nauczania online.

Badanie wykazuje, że studenci różnią się pod względem zaangażowania w zajęcia online. Niektórzy utrzymują wysoki poziom aktywności mimo trudności, podczas gdy inni nie przejawiają chęci angażowania się w tym trybie nauki.

Zaangażowanie podczas zajęć było raczej takie samo jak w klasie.

Podczas wykładów poziom zaangażowania był znacznie niższy, co praktycznie uniemożliwiało przyswojenie materiału.

Na pewno wymagało to dużo samodyscypliny, z motywacją było różnie, zależało to od tematu zajęć i poziomu trudności materiału.

Moje zaangażowanie na zajęciach było dużo mniejsze niż na zajęciach stacjonarnych.

Ponadto wyniki badania wskazują, że 16 studentów (blisko 75%) wyraziło przekonanie, że nauka zdalna nie jest w stanie w pełni zastąpić tradycyjnych zajęć stacjonarnych. Mimo ogólnie pozytywnej oceny samego procesu większość badanych nadal preferuje tradycyjne metody nauczania i nie rozważa całkowitego porzucenia nauki w konwencjonalny sposób, gdy sytuacja pandemiczna się poprawi.

W ostatnim pytaniu badani studenci zostali zachęceni do podzielenia się swoimi dodatkowymi refleksjami na temat zdalnego nauczania. Pytanie to miało charakter otwarty i brzmiało: „Czy masz jakieś dodatkowe uwagi/przemyślenia odnośnie do nauczania i nauki zdalnej?”. Pozostawiono tu swobodę w wyrażeniu swoich myśli na nieograniczoną liczbę słów. Odpowiedzi dotyczyły różnorodnych kwestii, takich jak oszczędność czasu czy metody przeprowadzania egzaminów, jednak większość odpowiedzi studentów skupiła się na możliwych formach prowadzenia zajęć. Niektórzy wyrażali stanowcze poparcie dla tradycyjnej formy stacjonarnej, podkreślając jej pozytywny wpływ na motywację i interakcje między studentami. Inni z kolei akceptowali naukę zdalną jedynie w przypadku wykładów bądź proponowali formę hybrydową, która łączyłaby elementy obu metod. Poniżej przedstawiam kilka cytatów ilustrujących te refleksje.

Jeśli to możliwe, zajęcia powinny odbywać się na kampusie, ponieważ motywacja do nauki jest zdecydowanie wyższa, a kontakt z innymi ludźmi jest również bardzo ważny.

Uważam, że nauka zdalna powinna być prowadzona tylko z wykładów [...]

Osobliście podobał mi się format hybrydowy. Nauka zdalna jest trudna, ale ma też swoje zalety [...]

Myślę, że nauka zdalna i egzaminy stacjonarne to problem, ponieważ jest to większy stres [...]

[...] potrzebujemy metody, która nie pozwoli studentom korzystać z dodatkowych źródeł informacji podczas testów i egzaminów zdalnych.

Ostatnia opinia jednego ze studentów budzi ciekawość i skłania do rozważenia, czy jest to wyolbrzymiona opinia, czy też wartościowe uwagi, które dobrze byłoby poddać głębszej analizie. Poprzez sarkastyczne podejście podkreśla potencjalne nieprawidłowości związane z egzaminami online, podważając zarazem wiarygodność stopni i renomę uczelni. Sugestia dotycząca kursów komputerowych jest ważna, szczególnie dla atrakcyjności zajęć online. Podobnie obowiązkowe kamery mają potencjał poprawienia interakcji i uczestnictwa, chociaż istnieją uzasadnione powody, by ich nie używać, np. względy prywatności czy środowiskowe. Wobec powyższego można przypuszczać, że niektórzy studenci mogli być

zaangażowani w inne aktywności w trakcie trwania zajęć, a także wykorzystywali udogodnienia podczas egzaminów, co mogło w sposób znaczący przełożyć się na jakość zdobytej wiedzy.

1. Trudne egzaminy powinny odbywać się zdalnie, aby wszyscy studenci mogli ukończyć studia z wyróżnieniem i podnieść ranking uczelni. 2. Uważam, że niektórzy wykładowcy powinni przejść kurs komputerowy, bo po prostu sobie nie radzą. 3. Kamery powinny być obowiązkowe, ponieważ osobiście brałem udział w wykładach, będąc w warsztacie.

PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

W celu zrozumienia perspektywy nauczycieli akademickich przeprowadzono indywidualne, pogłębione, częściowo ustrukturyzowane wywiady z trzema wykładowcami z gdańskich uczelni, którzy zostali wybrani do tego badania, ponieważ mają doświadczenie w zdalnym nauczaniu języka oraz ze względu na możliwość osobistego spotkania. Badanie miało na celu identyfikację głównych trudności, jakie napotkali w procesie przystosowywania się do prowadzenia zajęć online, analizę zmian w ich postawie i gotowości do nauczania zdalnego w ciągu dwóch lat oraz zrozumienie, jak oceniają naukę swoich studentów. Pierwsze pytanie zadane każdemu z respondentów brzmiało: „Jak oceniasz swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć online?”. Po dwóch latach doświadczenia w tym zakresie nauczyciele akademicy wyrażali zadowolenie z postępów w swojej pracy. Po trudnym początku, związanym z brakiem przygotowania i koniecznością polegania głównie na własnej intuicji, nauczyciele akademicy zdołali dostosować swoje podejście do warunków zdalnych i skutecznie prowadzić zajęcia. Wskazywali na udział w licznych warsztatach i szkoleniach organizowanych przez uczelnię, które umożliwiły im poznanie i wypracowanie nowych, skutecznych metod nauczania. Dodatkowo zauważyli, że przygotowanie zajęć zdalnych, które utrzymują zainteresowanie i aktywność studentów, wymaga znacznie większego zaangażowania.

[przygotowanie do nauczania online – przyp. autora] jest zdecydowanie lepsze niż na początku przyrody z nauczaniem zdalnym, ale wymagało dużo pracy i udziału w szkoleniach [...]

Na początku moje przygotowanie było z pewnością słabsze [...], ale bardzo szybko zdobyłem wiedzę i umiejętności, których potrzebowałem. Myślę, że teraz, po tych dwóch latach, jestem naprawdę bardzo dobrze przygotowany [...]

W kontekście napotkanych trudności podczas nauki na odległość nauczyciele akademicy identyfikowali następujące problemy:

- ➔ obciążenia techniczne, które *były i nadal są*:
 - Zespoły zawodzą, są problemy z łącznością czy podziałem sal, a jako wykładowca musisz szybko wymyślić alternatywną opcję;
- ➔ sprostanie narzucanym wymaganiom:
 - [...] istniały z góry narzucone wymagania ze strony uniwersytetów, które nie zawsze były skuteczne;
- ➔ długie godziny przed ekranem komputera przy wielu zajęciach tego samego dnia
- ➔ nieodpowiednie warunki pracy:
 - [...] praca w domu niesie ze sobą nieprzewidziane sytuacje, np. dziecko nie może iść do przedszkola i niespodziewanie pojawia się w tle, trzeba przeprowadzić wykład w niedzielę, gdy cała rodzina jest w domu, kurier dzwoni do drzwi czy sąsiad używa wiertarki [...];
- ➔ opracowanie sprawiedliwego i wiarygodnego systemu oceniania:
 - [...] myślę, że wszyscy zgadzają się, że nie zawsze jest możliwe całkowite kontrolowanie tego, czy studenci pracują samodzielnie. Jest to łatwiejsze podczas egzaminu ustnego, ale w formie pisemnej zdają sobie sprawę, że studenci mają znacznie łatwiejsze zadanie;
- ➔ mniejsze zaangażowanie studentów podczas zajęć w formie online, w dużej mierze zależne jednak od sposobu prowadzenia spotkań:
 - [...] na początku kursu online dużym zaskoczeniem dla wszystkich było mówienie do ekranu [...] niewiele kamer było włączonych.

mam świadomość, że część z nich po prostu nie słuchała [...]

[...] są grupy studentów, którzy byli bardzo zaangażowani od samego początku, ale z czasem ogólne zaangażowanie grupy również wzrosło.

Organizacja czasu pracy w kontekście pracy zdalnej stanowi kwestię indywidualną, zależną od preferencji i doświadczeń poszczególnych osób. Jedna z uczestniczek badania wyraziła uczucie zmęczenia wynikające z ciągłej pracy w domu oraz braku kontaktu i interakcji z kolegami z pracy, co miało negatywny wpływ na efektywne zarządzanie czasem i wiązało się z poświęcaniem wieczornych godzin na przygotowywanie zajęć. Natomiast dla innej respondentki praca zdalna miała korzystne aspekty, ponieważ nie musiała tracić czasu na dojazd, co zaowocowało publikacją sześciu prac naukowych w ciągu roku, a brak *pogaduszek przy ekspresie do kawy* – dodatkowym czasem wolnym między zajęciami.

Inny temat, który został poruszony w trakcie wywiadów, dotyczył skuteczności kształcenia na odległość oraz zadowolenia studentów z osiągniętych wyników. Wykładowcy zauważyli, że ostateczne rezultaty są zależne zarówno od ich własnych działań, jak i od zaangażowania i aktywności studentów.

Są tacy studenci, którzy dają z siebie wszystko, czy to online, czy osobiście, ponieważ wiedzą, dlaczego są na uniwersytecie [...]. Dla ambitnych studentów, którzy naprawdę chcą się czegoś nauczyć, edukacja zdalna może być tak samo skuteczna jak tradycyjna.

Trudno powiedzieć, ponieważ jestem zadowolony z wyników studentów, którzy są zazwyczaj dobrzy, ale są słabi studenci, którzy lubią oszukiwać, więc nie mogę porównać efektów nauczania online i stacjonarnego. [...] Jak bardzo można ufać ocenom z egzaminów online?

Mogę mówić tylko za moje zajęcia, ale myślę, że są stosunkowo skuteczne. [...] To w dużej mierze zależy od studenta i nauczyciela, ale niestety uważam, że tradycyjne nauczanie jest bardziej efektywne, biorąc pod uwagę wiedzę, którą faktycznie zdobędzie większość studentów.

Zdaniem wykładowców kompetentny i zaangażowany nauczyciel jest w stanie poradzić sobie w każdej sytuacji, potrafiąc zainteresować i zaangażować studenta, niezależnie od formy spotkań – czy to online, czy osobiście. Podobnie istotne jest zaangażowanie i motywacja samego studenta, który świadomie podejmuje decyzję o udziale w zajęciach i ma jasno określony cel nauki. To właśnie te czynniki mają kluczowe znaczenie dla osiągnięcia satysfakcjonujących rezultatów.

Jeśli chodzi o zastąpienie tradycyjnych zajęć przez zajęcia online, wykładowcy skłaniają się ku formie mieszanej, na co wskazują poniższe wypowiedzi:

[...] metoda hybrydowa jak najbardziej. Sami studenci twierdzą, że wykłady stacjonarne są staromodne, ale ćwiczenia i warsztaty dla ich dobra powinny pozostać w tradycyjnej formie.

Myślę, że większość woli powrót do normalności w każdym aspekcie, w tym edukacji. Ale kto wie, co nas czeka za 10 lat.

Wydaje mi się, że wykłady można śmiało zastąpić formą zdalną [...]

Autonomia – ścieżka przyszłości

Na zakończenie pragnę podzielić się osobistymi przemyśleniami dotyczącymi autonomii, która moim zdaniem stanowi kluczową odpowiedź na wyzwania związane z edukacją zdalną, oraz refleksją odnośnie do potencjału rozwoju efektywności procesu nauki na odległość¹. Tym samym staram się również odpowiedzieć na pytanie postawione w tytule artykułu: jak możemy rozwijać i doskonalić proces kształcenia na odległość?

Aby rozwijać autonomię ucznia, warto zwrócić uwagę na kilka kluczowych aspektów. Po pierwsze, należy zachęcać uczniów do podejmowania własnych decyzji dotyczących sposobu i tempa nauki, co umożliwi im kontrolę nad procesem edukacyjnym (Su i Reeve 2011; Almusharraf 2020). Podobnie zachęcanie do samodzielnego oceniania swoich postępów i wyznaczania celów edukacyjnych pomaga uczniom przejąć kontrolę nad własnym

¹ Wspieranie autonomii uczniów przynosi liczne korzyści (por. Pawlak 2008; Komorowska 2020; Marantika 2021), prowadząc do świadomego i efektywnego uczenia się, większej motywacji (Dörnyei i Ushioda 2021) oraz długotrwałego sukcesu (Jochimczyk 2020). Uczniowie z silną motywacją i rozwiniętymi zdolnościami metapoznawczymi (Teng i Zhang 2020) wykazują zwiększone zaangażowanie, twórczość oraz wytrwałość w osiągnięciu celów (Oates 2019), a także potrafią samodzielnie organizować pracę i kontrolować postępy (Raoufi i in. 2013). Taka postawa przekłada się na lepsze rezultaty, szczególnie podczas nauki zdalnej, gdy niezależność odgrywa istotną rolę (Oxford 1990).

procesem nauki, tym samym rozwijając umiejętność samodzielnego planowania, motywacji i odpowiedzialności za osiągnięte rezultaty (Klimas 2017). Następnie umożliwienie wyboru tematów lub zadań, które są zgodne z zainteresowaniami i pasjami studentów, pobudza ich motywację do nauki i zwiększa zaangażowanie (Opałka 2002; Su i Reeve 2011). Taka personalizacja nauki sprzyja także rozwijaniu indywidualnych zdolności i umiejętności uczniów, co przekłada się na lepsze efekty edukacyjne. Wreszcie warto budować sprzyjającą atmosferę opartą na zaufaniu i wzajemnym szacunku, w której studenci czują się swobodnie, wyrażając swoje pomysły i opinie (Opałka 2002). Taka otwarta atmosfera nie tylko rozwija kreatywność i dialog, ale pozwala również nauczycielom lepiej zrozumieć indywidualne potrzeby i perspektywy uczniów, co ułatwia dostosowanie procesu nauczania do ich wymagań (Palfreyman i Benson 2019).

Zastosowanie tych praktyk pozwala nauczycielom na wspieranie autonomii uczniów i tworzenie inspirującego środowiska, w którym są oni zdolni do samodzielnej pracy, efektywnego zarządzania czasem, wyboru odpowiednich technik nauki i utrzymania motywacji, co jest szczególnie ważne podczas nauki w warunkach zdalnych. Należy przy tym zaznaczyć, że oczywiście nie każdy jest w stanie uczyć się w pełni autonomicznie, ale warto rozwijać i doskonalić tę umiejętność. Wsparcie nauczycieli, odpowiednie podejście, dostęp do narzędzi i źródeł informacji oraz rozwijanie umiejętności metapoznawczych mogą wszystkim uczniom pomóc w stymulowaniu autonomicznego uczenia się.

Podsumowanie

Pomimo wyzwań instytucjonalnych, pedagogicznych i osobistych związanych z edukacją zdalną, studenci i wykładowcy uznają jej korzyści, choć istnieje również świadomość obszarów, nad którymi nadal trzeba pracować. Analizując perspektywę kształcenia zdalnego na studiach lingwistycznych Uniwersytetu Gdańskiego, łatwo zauważyć, że ogólnie jest ono oceniane pozytywnie, co jednak nie wyklucza skrajnie negatywnych opinii ze strony niektórych studentów. W świetle tych obserwacji nacisk jest położony na promowanie potencjału autonomii uczącego się poprzez rozwijanie świadomości, wewnętrznej motywacji i umiejętności metapoznawczych. Te elementy są niezwykle istotne dla skutecznego adaptowania się do dynamicznie zmieniających się warunków, szczególnie w kontekście nauki na odległość.

Ważne jest zwrócenie uwagi na różne ograniczenia, które wynikają z przeprowadzonego badania. Pierwsze z nich związane jest z niedoskonałością samego narzędzia badawczego, jakim jest ankieta. Pytania ankietowe mogą nie zawsze być jednoznaczne dla studentów, więc podczas analizy odpowiedzi jest się ostrożnym w wyciąganiu daleko idących wniosków i napotyka się ograniczenia w zakresie możliwości generalizacji wyników. Narzucone formy odpowiedzi nie dają pewności, czy studenci uwzględniali różnorodne aspekty zależne od ich priorytetów czy odpowiedzi stanowiły wynik spontanicznej, jednostronnej oceny opartej na jednym szczególnym elemencie. Ponadto badanie objęło stosunkowo małą grupę uczestników, co może wprowadzać pewne skojarzenia jedynie na poziomie tej konkretnie badanej populacji, a nie pozwala na wyciąganie ogólnych wniosków. Przeprowadzenie jedynie analizy jakościowej bez zastosowania kodowania danych mogło zaburzyć strukturyzację zebranych informacji, prowadząc do bardziej subiektywnej interpretacji wyników. Mimo tych ograniczeń należy podkreślić, że zdobyta wiedza stanowi cenną lekcję i świadczy o rosnącej świadomości badawczej, co pozwoli na dalszy rozwój i poprawę jakości oraz wiarygodności przyszłych badań.

BIBLIOGRAFIA

→ Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., Iqbal Memon, S. (2020), *Perceptions of Students Regarding E-learning During Covid-19 at a Private Medical College*, „Pakistan Journal of Medical Sciences”, nr 36, s. 57–61.

- Agarwal, S., Kaushik, J. (2020), *Student's Perception of Online Learning during COVID Pandemic*, „Indian Journal of Pediatrics”, nr 87(7), s. 554.
- Almusharraf, N. (2020), *Teachers' Perspectives on Promoting Learner Autonomy for Vocabulary Development: A Case Study*, „Cogent Education”, nr 7 (1823154), s. 1–23.
- Asgari, S., Trajkovic, J., Rahmani, M., Zhang, W., Lo, R.C., Sciortino, A. (2021), *An Observational Study of Engineering Online Education during the COVID-19 Pandemic*, „PLoS One”, nr 16(4), e0250041, s. 1–37.
- Demetriou, L., Keramioti, L., Hadjicharalambous, D. (2021), *Examining the Relationship between Distance Learning Processes and University Students' Anxiety in Times of COVID19*, „European Journal of Social Sciences Studies”, nr 6(2), s. 123–141.
- Długosz, P. (2020), *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków, s. 71–94.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., Viruleg, E. (2021), *COVID-19 And Education: The Lingering Effects Of Unfinished Learning*, „McKinsey & Company”, <tiny.pl/93wxh>, [dostęp: 13.06.2023].
- Donnelly, R., Patrinos, H.A., Gresham, J. (2021), *The Impact of COVID-19 on Education – Recommendations and Opportunities for Ukraine*, „The World Bank”, <tiny.pl/93wxm>, [dostęp: 13.06.2023].
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2021), *Teaching and Researching Motivation* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fauzi, I., Khusuma, I. (2020), *Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions*, „Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan”, nr 5(1), s. 5870.
- Georgiou, M. (2018), *Issues That Revolve around the Concepts of Distance Education and E-Learning*, „International Conference e-Learning”, s. 205–209.
- Jaggars, S.S. (2014), *Choosing between Online and Face-To-Face Courses: Community College Student Voices*, „American Journal of Distance Education”, nr 28, s. 27–38.
- Jagielska, K. (2020), *Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków, s. 98–118.
- Jochimczyk, M. (2020), *Autonomia uczniów jako sposób przeciwdziałania słabnięciu motywacji do nauki języka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 13–17.
- Klimas, A. (2017), *A Goal-Setting Logbook as an Instrument Fostering Learner Autonomy*, [w:] Mirosław Pawlak et al. (Ed.), *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources*, Switzerland: Springer International Publishing, s. 21–33.
- Koludo, A. (2020), *Strategie kształcenia na odległość*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, s. 43–50.
- Komorowska, H. (2020), *Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 67–76.
- Lee-Post, A., Hapke, H. (2017), *Online Learning Integrity Approaches: Current Practices and Future Solutions*, „Online Learning”, nr 21, s. 135–145.
- Longhurst, R. (2009), *Interviews: In-Depth, Semi-Structured*, [w:] R. Kitchin, N. Thrift (red.), *International Encyclopedia of Human Geography*, s. 580–584.
- Marantika, J. (2021), *Metacognitive Ability and Autonomous Learning Strategy in Improving Learning Outcomes*, „Journal of Education and Learning”, nr 15(1), s. 88–96
- Moser, A., Korstjens, I. (2017), *Series: Practical Guidance to Qualitative Research. Part 1: Introduction*, „Eur J Gen Pract”, nr 23(1), s. 271–273.
- Oates, S. (2019), *The Importance of Autonomous, Self-Regulated Learning in Primary Initial Teacher Training*, „Frontiers in Education”, nr 4(102).

- Owusu-Fordjour, C., Koomson, C.K., Hanson, D. (2020), *The Impact of COVID-19 on Learning – the Perspective of the Ghanaian Student*, „European Journal of Education Studies”, nr 7(3), s. 88–101.
- Opałka, B. (2002), *Dlaczego i jak wdrażać autonomię uczącego się na lektoracie?*, [w:] W. Wilczyńska (red.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków Obcych: Badania i Refleksje*. Praca zbiorowa, Poznań.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle and Heinle.
- Palfreyman, D.M., Benson, P. (2019), *Autonomy and its role in English Language Learning: Practice and Research*. *Second Handbook of English Language Teaching*, s. 661–681.
- Pawlak, M. (2008), *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań/Konin, s. 137–158.
- Raoofi, S., Chan, S., Mukundan J., Rashid, S. (2013), *Metacognition and Second/Foreign Language Learning*, „English Language Teaching”, nr 7(1), s.36–49.
- Su, Y.-L., Reeve, J. (2011), *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy*, „Educational Psychology Review”, nr 23, s. 159–188.
- Teng, L.S., Zhang, L.J. (2020), *Empowering Learners in the Second/Foreign Language Classroom: Can Self-regulated Learning Strategies-based Writing Instruction Make a Difference?*, „Journal of Second Language Writing”, nr 48, s. 1–16.
- Toporek, M. (2022), *Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej. Przykłady rozwiązań praktycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 65–72.
- Zahorska, M. (2020), *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?*, Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego, s. 1–14.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

MAGDALENA TOPOREK Doktorantka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki Uniwersytetu Gdańskiego w ramach Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych UG w dyscyplinie językoznawstwo.

Załącznik 1. Kwestionariusz dotyczący opinii studentów na temat edukacji zdalnej

1. Jak ogólnie ocenił(a)byś edukację zdalną?

1 2 3 4 5 6

2. Czy jesteś zadowolony(-na) z osiągniętych efektów podczas nauczania zdalnego?

1 2 3 4 5

zdecydowanie nie zdecydowanie tak

3. Czy nauka zdalna jest dla Ciebie tak samo efektywna jak nauka stacjonarna?

1 2 3 4 5

zdecydowanie nie zdecydowanie tak

4. Jak oceniasz przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć online?
Np. czy byli dobrze przygotowani do zajęć / zaangażowani, czy wykorzystywali możliwości technologiczne, czy prowadzili zajęcia w sposób angażujący studenta, czy zajęcia online różniły się formą od zajęć stacjonarnych?

Twoja odpowiedź: ...

5. Z jakimi trudnościami spotkałeś(-łaś) się podczas nauki zdalnej?

- ➔ brak chęci udziału w zajęciach
- ➔ mniejsze zaangażowanie
- ➔ spadek motywacji
- ➔ poczucie izolacji / samotności
- ➔ organizacja czasu pracy
- ➔ problemy techniczne
- ➔ przeciążenie materiałem do pracy samodzielnej
- ➔ zbyt długi czas przed komputerem
- ➔ utrudniony kontakt z prowadzącym zajęcia
- ➔ brak wsparcia ze strony prowadzącego
- ➔ problem ze zrozumieniem szczególnie trudnego materiału
- ➔ inne...

6. Czy nauka w warunkach zdalnych wymagała od Ciebie większego zaangażowania podczas zajęć?

Twoja odpowiedź: ...

7. Czy nauka zdalna wymagała od Ciebie większego nakładu pracy własnej?

Twoja odpowiedź: ...

8. Czy nauczanie zdalne mogłoby zastąpić studia w formie tradycyjnej?

1 2 3 4 5

zdecydowanie nie zdecydowanie tak

9. Czy masz jakieś dodatkowe uwagi/przemyślenia odnośnie do nauczania i nauki zdalnej?

Twoja odpowiedź: ...

Załącznik 2. Lista obszarów tematycznych i pytań dla nauczycieli akademickich

1. Jak oceniasz swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć online?
2. Czy forma online wymagała od Ciebie bądź studentów większego zaangażowania?
3. Jakie są/były najczęściej napotykanne trudności związane z zajęciami online?
4. Czy jesteś zadowolona(-ny) z osiągniętych efektów kształcenia studentów?
5. Jak oceniasz efektywność nauczania zdalnego vs. tradycyjnego?
6. Czy metoda konwencjonalna może zostać zastąpiona zajęciami online?

Współnauczanie w kształceniu akademickim

Rozważania teoretyczne i wnioski z zajęć

DOI: 10.47050/jows.2023.3.29-35

Czy w procesie kształcenia zawodowego jesteśmy skazani na pracę wyłącznie w pojedynkę?

Czy istnieje przestrzeń do współpracy nauczycielskiej i od czego zależy jej podjęcie? Dla kogo i jakie korzyści z niej płyną oraz jakie mogą być jej słabe strony?

O tym wszystkim traktuje niniejszy tekst, w którym autorka odnosi się zarówno do literatury przedmiotu, jak i do własnych doświadczeń zawodowych.

*Co dwie głowy, to nie jedna.
Vier Augen sehen mehr als zwei.*

Współnauczanie to termin, na który się ostatecznie zdecydowałam po poszukiwaniu najlepszego określenia dla zagadnienia będącego przedmiotem niniejszego artykułu. Skłoniły mnie do tego przede wszystkim moje dotychczasowe doświadczenia związane ze wspólnym nauczaniem. Obcując przede wszystkim w środowisku polskojęzycznym, niezmiernie rzadko słyszałam jego, można by rzec, światowy ekwiwalent – *team teaching*. W języku codziennej komunikacji grona nauczycielskiego przewijają się terminy, takie jak „nauczanie w parze”, „nauczanie w tandemie”, „nauczanie razem z...” (i tu pada imię/nazwisko osoby współprowadzącej)¹. „Współnauczanie” to termin zarezerwowany raczej dla literatury fachowej, oddający moim zdaniem precyzyjniej istotę rzeczy.

Słowo „wspólny”, jak podaje *Słownik etymologiczny języka polskiego* (2005: 713), notowane jest w polszczyźnie już od XVI wieku. Przedrostek „współ-” wskazuje na jednoczesne z kimś występowanie w jakimś charakterze, na kolektywne działanie, np. współpracę, współodpowiedzialność. Równie trafnym polskim zamiennikiem terminu *team teaching* wydaje się też być określenie „nauczanie zespołowe”, chociaż słowo „zespół” automatycznie przywodzi nam na myśl grupę, składającą się raczej z więcej niż dwóch osób. A rzeczywistość dydaktyczna, jak pokazują współczesna literatura przedmiotu oraz moje własne doświadczenia, ogranicza się w większości przypadków do dwóch osób zaangażowanych we współnauczanie².

Przez dziesięciolecia badacze debatowali, czy taką parę można określać mianem zespołu. Akceptuję takie określenie z zastrzeżeniem oczywiście, że współpraca dwóch osób spełnia wszystkie cechy pracy zespołowej, tzn. nauczający ponoszą w tym samym czasie wspólną odpowiedzialność za tę samą grupę uczących się, razem ustalają materiał dydaktyczny, kolegiально planują działania organizacyjne i metodyczne, a na końcu oczywiście dokonują wspólnej ewaluacji. To, że zajęcia nie są przeprowadzane wspólnie w tym samym czasie i miejscu, nie stanowi moim zdaniem wystarczającej podstawy do braku możliwości zakwalifikowania takiej pracy jako nauczania zespołowego.

¹ Termin „nauczanie w tandemie” (por. Piotrowska-Skrzypek i Strzemeska 2000) może być mylący, zważywszy na to, że odnosi się do jednej z alternatywnych metod uczenia się i nauczania języka obcego. Tandem językowy polega na tym, że jego uczestnicy uczą się od siebie nawzajem. Każdy z nich naucza swojego języka, ucząc się równocześnie języka partnera, pełni więc rolę zarówno ucznia, jak i nauczyciela (por. Stasieczek-Górna i Skura 2013: 266).

² Za zasadnością takiego podejścia przemawia też reguła sformułowana przez Poggenдорf (2012: 31), brzmiąca następująco: „im większa różnica między rzeczywistą wielkością zespołu a jego najmniejszą możliwą realizacją, tym gorzej zespół będzie spełniał swoje zadanie” (tłum. własne).

Dlaczego zespół?

Jeden z tegorocznych artykułów opublikowanych w „Językach Obcych w Szkole” (Urbanikowa 2023) poświęcony został jakości kształcenia językowego w szkole wyższej. Przytoczono jej wyznaczniki, np. w zakresie celów i efektów uczenia się, w zakresie programów kształcenia, w zakresie oceniania. W odniesieniu do procesu dydaktycznego pojawiło się m.in. pytanie o bycie razem w gronie nauczycielskim sformułowane w następujący sposób: „Czy dbałość o jakość kształcenia przejawia się także w postaci wymogu ustawicznego doskonalenia zawodowego, koleżeńskich obserwacji prowadzonych zajęć, integracji i współpracy kadry, hospitacji, nauczania zespołowego oraz zapewnienia mentoringu dla nowych członków zespołu nauczającego?” (Urbanikowa 2023: 110)³.

W niniejszym tekście skupię się wyłącznie na jednym z powyższych zagadnień, tj. na nauczaniu zespołowym. Podsumuję pokrótce swoje doświadczenia opieki nad praktykami pedagogicznymi odbywanymi w formie *team teaching*. Zanim jednak przejdę do omówienia nauczania zespołowego, podzielę się wnioskami na temat przyczyn podejmowania współnauczania.

Z historyczno-kulturowego punktu widzenia współdziałanie jest jedną z najbardziej pierwotnych działalności człowieka. Na obecnym rynku pracy kolektywna aktywność jest odpowiedzią na wyzwania współczesności nieustannie oczekującej od nas innowacji, kreatywności, zorientowania na drugiego (np. ucznia lub klienta), wzrostu efektywności i jakości. Umożliwia ona przezwyciężenie sytuacji trudnych, w których jednostka pozostawiona sama sobie nie dałaby rady lub jej działanie okupione byłoby zbyt dużym wysiłkiem, przeciążeniem. *Ultra posse nemo obligatur* (nikt nie jest zobowiązany robić więcej, niż może) – mawiali starożytni i nie sposób odmówić im racji. Co nie mniej dla nas istotne – oczekiwania i wymagania wobec nauczycieli nieustannie rosną, a sprostanie im, szczególnie, dodajmy, w pojedynkę, często nie jest realistyczne (por. Komorowska 2015; Pawlak 2022). Liczne wakaty spowodowane odchodzeniem kadry z zawodu lub przechodzeniem na emeryturę, brakiem zainteresowania tą profesją wśród młodych, a także wypalenie i choroby zawodowe – to problemy, które dotyczą nie tylko polskiej rzeczywistości szkolnej⁴.

Postulat sprostania wyzwaniom codzienności dzięki współnauczaniu nie jest *novum*, światową sławę pojęcie to zyskało dzięki ruchowi reformy amerykańskiego szkolnictwa zapoczątkowanego w latach 50. XX wieku⁵. Po pracy zespołowej obiecywano sobie podniesienie efektywności, nie tyle przez podział obowiązków, co ze względu na wyższość efektów dobrze funkcjonującej grupy nad efektywnością jednostki.

Wprawdzie nadzieje na szybką poprawę szkolnictwa i eksperymentalne udowodnienie przewagi nauczania zespołowego nad pracą w pojedynkę okazały się złudne, jednak koncepcja *team teaching* nie popadła w świecie w zapomnienie. Oczywiście zdarzają się pojedyncze głosy poddające w wątpliwość przekonanie o przewadze zespołu nad jednostką, jednak powszechne jest przekonanie, że „w grupie siła”⁶. Ukazują się kolejne sprawozdania z doświadczeń w nauczaniu zespołowym i analizy konkretnych przypadków. Odczuwalny jest jednak niedosyt przekrojowych badań empirycznych poszerzających perspektywę. Jak podkreślają badacze (por. Führer 2022: 386), *team teaching* nie jest automatycznie sam z siebie bardziej efektywny ani sam przez się bardziej działający. Należałoby dokładniej przyjrzeć się jakości współpracy oraz niezbędnym warunkom indywidualnym i instytucjonalnym potrzebnymi do udanego przełożenia potencjału współnauczania na zajęcia i biorących w nich udział uczących się. Sama obecność dwóch nauczycieli na lekcji nie przesądza ani o jej lepszej jakości, ani o jej skuteczności (Führer 2022: 387). Lata doświadczeń w urzeczywistnianiu nauczania zespołowego zaowocowały już jednak kilkoma wnioskami. Do podstawowych warunków udanej współpracy zaliczyć należy: wspólne cele, wywiązywanie się z ustaleń, wspólny system wartości, jasny podział ról, równouprawnienie i przejmowanie odpowiedzialności (Halfhide 2009 za: Führer 2022: 379).

Trafnie ideę pracy zespołowej, już prawie 100 lat temu, zobrazował Mysłakowski (1925: 77), pisząc: „Jest to [...] bardzo ważną rzeczą, aby mechanicznie zestawiona grupa

³ O tym, że nie są to tylko puste hasła, świadczyć może chociażby fakt, że w ofercie szkoleniowej dla pracowników Uniwersytetu Warszawskiego w czerwcu 2023 roku znajdowało się m.in. 15-godzinne szkolenie zatytułowane „Zalety charakteru w pracy zespołowej”.

⁴ Por. przykładowo dane statystyczne dotyczące sytuacji w Republice Federalnej Niemiec przedstawione w „Pädagogik” (2022: 58) i „Pädagogik” (2023: 59).

⁵ Więcej na temat historii powstania systemu *team teaching* – zob. Moszczyńska 2003.

⁶ Więcej na temat współpracy jako niezbędnego warunku doskonalenia pracy w szkolnictwie – zob. Wullschlegel i in. 2022.

ludzi, jaką pierwotnie jest grono nauczycielskie, zdołała stopniowo zamienić się na zespół, tj. zdobyć pewną sumę wspólnych reakcji i wzajemnych przystosowań, tak by tworzyli, zwłaszcza w stosunku do młodzieży, jak gdyby wielopostaciową jedność. Nie potrzebuję do dawać, że taka zespołowość wcale nie oznacza zniwelowania różnic ani poświęcenia indywidualności, Boże broń! – chodzi tylko o to, by indywidualności, zachowując zresztą swą autonomię, umiały na pewnej wspólnej i określonej płaszczyźnie działania, obejmującej tylko część ich życia, krąg czynności połączonych z zawodem, tworzyć taką kolektywną jedność”.

Wnioski z zajęć

„Nauczanie zespołowe można lepiej zrozumieć, obserwując je od wewnątrz, zaczynając od osobistego doświadczenia, czy to z pozycji ucznia, czy nauczyciela. Tylko w ten sposób można odkryć i poczuć jego potencjał” – twierdził Chamberlin (1969, za: Buckley 2000: 6; tłum. własne). Chciałabym pokrótce zrelacjonować własne doświadczenia w tym obszarze.

Pracę zespołową w szkole (także wyższej) rozpatrywać można na dwóch płaszczyznach: lekcyjnej/zajęciowej i pozalekcyjnej/pozazajęciowej. Ze względów organizacyjnych, ugruntowanych wielowiekową tradycją, szerzej rozpowszechniona jest ta druga. Wspólne prowadzenie tej samej jednostki lekcyjnej jest w obrębie nauczania języków obcych niezmiernie rzadkie. Wyjątkiem od reguły było m.in. w moim doświadczeniu zawodowym odbywanie praktyk przez słuchaczy Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych (NKJO) w Toruniu. Szczegóły, które poniżej przytoczę, dotyczą sekcji języka niemieckiego.

System, który pragnę tu pokrótce zrelacjonować, a który (współ)organizowałam, nadzorowałam i obserwowałam niespełna 10 lat, był w moim przekonaniu dobry, godny naśladowania i spełniał pokładane w nim nadzieje. Generalnie kolegia dobrze pełniły swoją funkcję, dość wspomnieć, że stosowany w nich polski system kształcenia nauczycieli został umieszczony na brytyjskiej liście 25 najbardziej interesujących i najwyższej ocenianych innowacji edukacyjnych (Tribble 2012, za: Komorowska 2015).

Odbywanie praktyki zawodowej w kształceniu nauczycieli jest okresem nie do przecenienia. To w tym czasie młodzi ludzie, czasami zaledwie o kilka lat starsi od swoich uczniów, uczą się planowania, przeprowadzania i ewaluacji lekcji. To miejsce łączenia teorii z praktyką. Ponieważ praktyki podczas edukacji w NKJO miały charakter ciągły, tzn. trwały przez cały rok szkolny (który był trzecim i ostatnim rokiem nauki słuchaczy w tej placówce), to łączenie teorii i praktyki było wręcz dosłowne. Praktykanci pracowali albo pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela mentora (wówczas para praktykantów prowadziła swoje lekcje w ramach stałego planu lekcji nauczyciela mentora), albo też na tzw. praktykach samodzielnych (lekcje praktykantów były dodatkową ofertą szkoły dla zainteresowanych przedmiotem uczniów). Funkcję koordynatora pełnił wówczas nauczyciel języka obcego zatrudniony w danej szkole. Warto w tym miejscu wspomnieć, że regulamin dopuszczał także możliwość odbywania praktyki w pojedynkę. Zdecydowana większość naszych podopiecznych pracowała jednak zespołowo. Wprawdzie ostateczna decyzja o przydziale miejsca i formy praktyki należała do kierownika, to jednak najczęściej udawało się uwzględnić preferencje młodych adeptów zawodu odnośnie do typu placówki i partnera do współpracy. Ponieważ wyjście naprzeciw wszystkim oczekiwaniom nie zawsze było rzeczą możliwą do zrealizowania, nasi podopieczni wpisywali na listę zarówno typ szkoły, jak i partnera pierwszego i drugiego wyboru.

Kilka powodów przemawiało za prowadzeniem lekcji w parach. Pierwszy z nich to względy organizacyjne. Łatwiej bowiem zapewnić dobre miejsce praktyki przy zmniejszonej liczbie godzin lekcyjnych. Ponadto w przypadku dłuższej lub nawet krótszej nieobecności spowodowanej chociażby chorobą uczniowie nie tracili ciągłości nauki, co było wręcz fundamentalną sprawą w przypadku tzw. praktyki samodzielnej. A co zaś tyczy się samego meritum: wieloletnie obserwacje kandydatów do zawodu nauczycielskiego wskazywały na ich silne przeżycia emocjonalne oraz dużą niepewność w nowej roli. Wysyłanie młodych

ludzi na praktykę w parach miało więc także uzasadnienie psychologiczne – chodziło o redukcję stresu, obaw⁷. Nie bez znaczenia pozostawał fakt, że bezpośrednio po zakończonej lekcji praktykanci mieli możliwość spontanicznego przedyskutowania ze sobą najbardziej nurtujących ich kwestii. Także w trakcie trwania zajęć możliwa była wzajemna pomoc (np. w sprawach technicznych), zwrócenie uwagi, drobne interwencje, uzupełnienia. Szczególnie profitowały osoby słabsze lub też mniej pracowite, ponieważ druga strona zazwyczaj odpowiednio je wspierała, motywowała, a przede wszystkim dawała własną osobą dobry przykład do naśladowania. Także uczniowie zyskiwali, gdyż siłą rzeczy można było poświęcić więcej czasu pojedynczemu uczniowi, opieka była bardziej zindywidualizowana. Szczególnie w klasach młodszych obecność drugiej dorosłej osoby była nie do przecenienia. Stosunkowo często obserwowałam wśród początkujących praktykantów niedostateczne kompetencje ogólnopedagogiczne, adepci zawodu nierzadko nie umieli utrzymać dyscypliny, odpowiednio pracować własnym głosem, skupić na sobie uwagę grupy.

Otwartość naszych podopiecznych w stosunku do takiej formy zdobywania doświadczeń zawodowych utwierdzała w przekonaniu, że młodzi ludzie zazwyczaj nie mają oporów przed podjęciem pracy zespołowej. Nie bez znaczenia był też zapewne fakt, że kandydaci do zawodu zdążyli się przez pierwsze dwa lata nauki w Kolegium stosunkowo dobrze poznać. Wzajemna akceptacja, a często sympatia były czynnikiem zachęcającym do zmierzania się z nowym wyzwaniem.

Konспекty lekcji przygotowywano wspólnie, lekcje przeprowadzano także razem (współprowadząc lub dzieląc między sobą aktywności zgodnie z wcześniej ustalonym planem), natomiast dogłębną ewaluację przeprowadzonej lekcji każdy ze studentów musiał napisać samodzielnie. Co nie mniej ważne, ów komentarz pisano w języku obcym, a to siłą rzeczy stanowiło bodziec do rozwoju językowego, zwłaszcza w posługiwaniu się terminologią fachową. Cała dokumentacja gromadzona była w dzienniku praktyk, który każdy praktykant prowadził systematycznie i samodzielnie. Mimo że praktyka odbywała się zazwyczaj w parach, każdy pracował na własny rachunek.

Na omawianie każdej hospitowanej lekcji studenci przychodzili wspólnie, choć, co warto podkreślić, każdy otrzymywał swoją ocenę. Oznacza to, że oceny za przeprowadzenie tej samej jednostki lekcyjnej mogły, choć nie musiały, się różnić. Za pierwszą hospitowaną lekcję nie był wystawiany stopień, co przyczyniało się do redukcji początkowego stresu. Zajęcia te były jednak dokładnie omawiane, a doświadczony opiekun służył swoją radą i pomocą.

W arkuszu ewaluacyjnym, który wypełniała osoba hospitująca, oprócz jego typowych elementów składowych zawarte było też pytanie o współpracę z drugim praktykantem. Do dobrej organizacji współpracy zaliczano: omówienie konspektu z partnerem, włączanie partnera w prowadzenie lekcji, umiejętne przeprowadzenie interwencji (np. drobne korekty, powstrzymanie od niepotrzebnych działań), równy udział partnera w przygotowaniu, prowadzeniu i omówieniu lekcji oraz równouprawnione traktowanie współnauczającego. Na liście zagadnień pomocnych przy ewaluacji całokształtu praktyki widniały także pytania dotyczące współpracy. Ocenie podlegały następujące kwestie: czy praktykant wywiązał się z przypadających mu w wyniku podziału pracy zadań zawsze terminowo i rzetelnie oraz czy w opinii drugiego praktykanta jego współpraca z nim przebiegała bez zakłóceń i konfliktów.

Lata doświadczeń w roli opiekuna praktyk, w czasie których przeprowadzałam także anonimowe ankiety dotyczące współnauczania, chciałabym podsumować następująco.

➔ Dobór par nauczycielskich nie powinien być pozostawiony przypadkowi. Przed rozpoczęciem praktyki studenci mieli możliwość wyboru zarówno typu placówki, w której chcieliby odbywać praktykę (przedszkole, szkoła podstawowa, wówczas jeszcze gimnazjum lub liceum ogólnokształcące), jak i partnera do wspólnego nauczania. Podobieństwo przekonań, cech charakteru, wzajemna sympatia itp. wpływają istotnie na lepszą integrację zespołu.

⁷ Więcej o tej formie praktyki oraz o opiniach o niej samych praktykantów piszą Piotrowska-Skrzypek i Strzemska (2000).

- ➔ Osobom mało samodzielnym, przejawiającym brak własnej inicjatywy, mało kreatywnym i nieskłonny do kompromisów zalecałabym pracę pod kierunkiem nauczyciela mentora. Współnauczanie z taką osobą może bowiem rodzić poczucie frustracji, wynikające z przekonania, że „więcej daję, niż otrzymuję”.
- ➔ Należy uszanować brak chęci do pracy w zespole. Odgórne narzucanie systemu *team teaching* jest niewskazane. Umiejętność współpracy jest skorelowana z umiejętnościami interpersonalnymi. Ponadto zdarzają się jednostki mocno zorientowane na indywidualny sukces, niekoniecznie chętne do dzielenia się nim. Niemożność precyzyjnego określenia, co i ile uczniowie nauczyli się od konkretnego nauczyciela, wpływa na nie zniechęcająco.
- ➔ Praca zespołowa kojarzy się niektórym z koniecznością zaniechania swojej indywidualności, z utratą swojej pozycji. Należy więc zaakceptować, że istnieją osoby, zadania, sytuacje, w których przypadku lepiej sprawdza się praca w pojedynkę.
- ➔ Planowanie wspólnych lekcji, zwłaszcza przez osoby z brakiem tudziez z minimalnym doświadczeniem, potrafi przysparzać trudności, a praca wspólna jest ponadto bardziej czasochłonna⁸. Czas przeznaczony na dogłębne, wspólne przemyślenia i zaplanowanie lekcji procentuje, przekładając się na efekty pracy i koniec końców zadowolenie z niej oraz poczucie sukcesu. Współpraca między nauczycielami jest uznawana zasadniczo za istotny czynnik rozwoju zarówno na płaszczyźnie szkoły jako instytucji, jak i w wymiarze konkretnej jednostki lekcyjnej (por. Seitz 2008, za: Führer 2022: 379).
- ➔ Wspólna praca umożliwia uczenie się od siebie nawzajem. Często nie chodzi tu o wielkie rzeczy, lecz o drobnostki, które oczywiście dla jednej osoby mogą być nieznanne drugiej.
- ➔ Współnauczanie stwarza możliwość wyrównania niedociągnięć spowodowanych przez jednego nauczyciela, czy to dydaktycznych, czy dotyczących umiejętności zarządzania grupą uczących się. Pomaga stawiać pierwsze kroki osobom, które w początkowej fazie kształcenia zawodowego mają większe problemy, chociażby z utrzymaniem dyscypliny w klasie.
- ➔ Wspólne nauczanie, a co za tym idzie – możliwość obserwacji drugiego nauczyciela w działaniu (a więc siłą rzeczy porównywanie się do niego), pomaga wypracować bądź urealnić obraz własnej osoby, nierzadko niesłusznie wyidealizowany lub zaniżony.
- ➔ Uczeń z kolei otrzymuje więcej wzorców językowych oraz ma okazję do obserwowania i doświadczania pozytywnego wzorca współpracy nauczycielskiej.

⁸ Więcej na temat najczęściej popełnianych nieprawidłowości w procesie planowania lekcji przez studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela – zob. Janowska 2010: 76.

Współnauczanie niesie też jednak ze sobą pewne niebezpieczeństwa. Jednym z nich jest świadome lub podświadome niepodjęcie przez jednostkę pełnej odpowiedzialności. Dzielenie się obowiązkami może prowadzić do tzw. rozproszenia odpowiedzialności, które wynika z przekonania, że wyręczy nas ktoś inny. Drugim, już zasygnalizowanym minusem pracy zespołowej, jest czasochłonność związana z procesem planowania, jak również konieczność konsultacji przy podejmowaniu decyzji, czasami przymus pójścia na kompromis. Może to wystawiać na próbę wzajemną relację lub wręcz prowadzić do konfliktu. Dlatego też odpowiednie wsparcie kierownictwa lub administracji jest uznawane za jeden z podstawowych filarów udanego nauczania zespołowego (Nunan 1992, za: Carless 2006: 344).

Wyżej wymienione trudności sygnalizowali też sporadycznie moi praktykanci. Praca zespołowa, choć doceniana, stanowiła dla nich jednak tło do indywidualnego rozwoju zawodowego. Szczególną ścieżkę owego rozwoju stanowiły wspomniane wcześniej praktyki samodzielne, kiedy lekcje praktykantów odbywały się w ramach dodatkowych godzin w planie lekcji uczniów. Praktykanci byli wówczas jedynymi szkolnymi nauczycielami języka przydzielonej im grupy uczniów. O systemie tym tak pisała Marzena Żylińska (2002: 49) – metodyk z toruńskiego NKJO: „System ten ma wiele zalet, największą z nich jest [...] możliwość eksperymentowania, poszukiwania własnej drogi, wypróbowywania różnych pomysłów. Praktykant nie musi naśladować wzorców swojego mentora, nie musi kierować się jego wskazówkami, które nawet wtedy, gdy są najlepsze, mają tę wadę, że nie prowokują do twórczego

podejścia do nauczania. Aby jednak zupełnie nie pozbawiać wzorców, nasi słuchacze muszą w ramach praktyk oprócz prowadzenia własnych lekcji, obserwować w ciągu roku kilkadziesiąt lekcji innych nauczycieli. [...] Tym sposobem mają wiele wzorców, ale żaden z nich nie jest im narzucany; to oni sami decydują, które z nich zechcą wypróbować na swoich lekcjach”.

Możliwość uczenia się na własnej praktyce została doceniona przez pary ambitnych słuchaczy, którzy zdecydowali się na wspólne odbywanie praktyki równocześnie w dwóch typach szkół. Przeprowadzone godziny zostały im zaliczone na poczet obserwacji w innym typie szkoły. Wynikało to z przyjętego założenia, że każda samodzielnie przeprowadzona lekcja wnosi więcej do rozwoju zawodowego niż obserwacja, nawet ta ukierunkowana. Potencjał nieprzeciętnych jednostek został wykorzystany ku zadowoleniu wszystkich stron. Były to jednak przypadki pojedyncze. Zdecydowały się na tę formę odbywania praktyki np. słuchaczki, które oprócz nauki w Kolegium studiowały również pedagogikę. Ich wzorowa współpraca i wręcz modelowe lekcje utkwiły mi mocno w pamięci. W nauczaniu zespołowym to czynnik ludzki jest bowiem elementem kluczowym.

Kończąc, podpisuję się pod stwierdzeniem, które, choć spisane ponad pół wieku temu, nic nie straciło na swojej aktualności: „Sedno koncepcji nauczania zespołowego nie tkwi w szczegółach struktury i organizacji, lecz w duchu wspólnego planowania, ciągłej współpracy, ścisłej jedności, niczym nieograniczonej komunikacji i szczerego dzielenia się” (Dean i in. za: Woodward 1964: 22; tłum. własne).

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, R.S., Speck, B.W. (1998), „*Oh, what a difference a team makes*”: *Why team teaching makes a difference*, „Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies”, t. 14, nr 7, s. 671–686.
- Boryś, W. (2005), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Buckley, F.J. (2000), *Team teaching: what, why, and how?* London–New Delhi: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Carless, D.R. (2006), *Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hongkong*, „System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics”, t. 34, s. 341–351.
- Dechert, H.W. (red.) (1972), *Team Teaching in der Schule*, München: R. Piper & Co. Verlag.
- Führer, F.M. (2022), *Realisierungsformen von Teamteaching im überfachlichen Unterricht am Beispiel einer Klassenleiterinnenstunde*, Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen.
- Giebułtowska, J. (2021), *Team teaching – doświadczenie współnauczania*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Pedagogika – Psychologia”, t. 34, nr 1, s. 45–55.
- Janowska, I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Komorowska, H. (2015), *Rola nauczyciela – mity i slogany a rzeczywistość*, „Neofilolog”, nr 45/2, s. 143–154.
- Mononen, M., Havu-Nuutinen, S., Haring, M. (2023), *Student teachers’ experiences in teaching practice using team teaching in flexible learning space*, „Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies”, t. 125, s. 1–11.
- Moszczyńska, E. (2003), *Team teaching – wczoraj i dziś*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 18, s. 49–63.
- Mysłakowski, Z. (1925), *Co to jest „talent pedagogiczny?”*, [w:] W. Okoń (1962), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutzta, St. Baleya*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

- Nowak, S.A., Szulc-Kurpaska, M. (2022), *W kierunku dobrostanu przyszłych nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 93–106.
- Page, G.T., Thomas, J.B., Marshall, A.R. (1977), *International Dictionary of Education*, London: Kogan Page.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.
- „Pädagogik” (2022), nr 4, s. 58.
- „Pädagogik” (2023), nr 5, s. 59.
- Piotrowska-Skrzypek, M., Strzemeska, R. (2000), *Refleksyjny praktyk na refleksyjnej praktyce, czyli praca w tandemach w nauczaniu dzieci języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 46–49.
- Poggendorf, A. (2012), *Angewandte Teamdynamik. Methodik für Trainer, Berater, Pädagogen und Teamentwickler*, Berlin: Cornelsen.
- Stasieczek-Górna, M., Skura, M. (2013), *Tandemowe nauczanie języków obcych – doświadczenia, wnioski i przykłady zadań*, [w:] A. Rabczuk (red.), *Edukacja Międzykulturowa; Forum Glottodydaktyczne; Materiały z Konferencji Naukowej*, s. 266–276.
- Urbanikowa, J. (2023), *Jakość kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s.105–113.
- Woodward, R.G. (1964), *Team teaching in action*, Boston: Mifflin.
- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., Merki, K.M. (2022), *Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams*, „Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies”, t. 121, s. 1–17.
- Zumwald, B. (2012), *Teamteaching in der Basisstufe. Kooperative Unterrichtsorganisation in der altersgemischten Klasse* [niepublikowana praca doktorska], St. Gallen: Universität Bremen.
- Żylińska, M. (2002), *Jak kształcić nauczycieli języków obcych?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 44–50.

NETOGRAFIA

- Falck, J. (2020), *Digitales Quarantäne Team Teaching. Über eine eindrucksvolle Erfahrung als Mobile Reserve*, [blog] <joschafalck.de/digitales-team-teaching>, [dostęp: 10.06.2023].

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

DR EWA MOSZCZYŃSKA Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, nauczycielka języka niemieckiego i języka polskiego jako obcego, doświadczona w uczeniu wszystkich grup wiekowych, z najdłuższą praktyką dydaktyczną na Uniwersytecie Warszawskim i w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu. Obecnie pracowniczka badawczo-dydaktyczna w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum na Uniwersytecie Warszawskim.

Student z ADHD na uczelni: studium przypadku

DOI: 10.47050/jows.2023.3.37-43

Niniejszy artykuł podejmuje zagadnienie funkcjonowania studentów z ADHD na uczelni. Z każdym rokiem Uniwersytet Warszawski odnotowuje wzrost liczby przyjmowanych studentów z ADHD, którzy muszą odnaleźć się na uczelni, funkcjonując wśród osób niedotkniętych tym zaburzeniem i realizując ten sam program kształcenia. W celu ukazania trudności i wyzwań, z którymi mierzą się studenci z ADHD, przeprowadzone zostało studium przypadku, będące wynikiem trzygodzinnego wywiadu ze studentką na temat jej funkcjonowania na uniwersytecie.

Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci zespół ADHD stał się obiektem zainteresowań nauczycieli, pracowników służby zdrowia, naukowców oraz rodziców. Znanych jest wiele badań podejmujących problematykę zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi, jak również szereg książek oraz artykułów naukowych poświęconych temu zagadnieniu, skupiających się jednak głównie na dzieciach i młodzieży oraz ich edukacji (np. Sparks, Javorsky i Philips 2004; Rief 2005; Barkley 2006; Portmann 2006; Zawadzka-Bartnik 2010; Skibska 2013; Babocká 2015; Kałdonek-Crnjaković 2018). Co ciekawe, pomimo rosnącej świadomości problemów, z którymi mierzą się osoby z ADHD, pojawia się coraz więcej pytań dotyczących tego zaburzenia, zwłaszcza w kwestii dobierania właściwych metod pracy z osobami z ADHD funkcjonującymi w środowisku osób niecierpiących na ten zespół. Dotyczy to zarówno środowiska klasy szkolnej, jak i dorosłych. Pomimo wzrostu świadomości w zakresie ADHD w dalszym ciągu zakłada się, że jest to zaburzenie głównie wieku dziecięcego, z którego się wyrasta, chociaż statystyki pokazują, że blisko 2/3 dzieci z ADHD cierpi na nie także w wieku dorosłym. Niezwykle ciekawą, a mało zbadaną grupą są osoby dorosłe, które muszą mierzyć się z funkcjonowaniem we współczesnym świecie i którym poświęcony został niniejszy artykuł.

Czym jest ADHD?

ADHD (z ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) jest to zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi¹, który uznaje się za zaburzenie chroniczne, neurorozwojowe, spotykane wśród dzieci, młodzieży i dorosłych (Bober-Płonka, Kuleta-Krzyszowskiak i Wasilewska 2019). Jak podaje Fintan O'Regan (2005: 11), „oznacza on stan chorobowy charakteryzujący się zaburzeniami pracy mózgu sprawiający, że dana osoba ma trudności z kontrolowaniem zachowania i utrzymywaniem koncentracji. Prowadzi to do wielu różnych problemów związanych z przyswajaniem wiedzy, zachowaniem i kontaktami międzyludzkimi”.

Wyróżnia się trzy podtypy ADHD (Turbiarz 2004: 21; Paszkiewicz 2012: 40–42):

1. podtyp z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi;
2. podtyp z przewagą nadpobudliwości psychoruchowej;
3. podtyp mieszany.

AGNIESZKA BŁASZCZAK
Uniwersytet Warszawski

¹ W polskim piśmiennictwie medycznym używa się obecnie dwóch nazw: zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (z ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) oraz zespół hiperkinetyczny lub zaburzenia hiperkinetyczne (z ang. *Hyperkinetic Disorder*) – (za: Paszkiewicz 2021: 13).

Proces diagnozowania zespołu nadpobudliwości psychoruchowej

Wraz ze wzrostem zainteresowania ADHD rośnie świadomość tego zaburzenia wśród społeczeństwa, co skutkuje szybszym rozpoznawaniem jego objawów przez rodziców dziecka lub nauczycieli (Paszkiwicz 2012; Kałdonek-Crnjaković 2018). Dzięki wczesnej diagnozie i wdrożeniu prawidłowej terapii możliwe jest osiągnięcie zadowalających efektów. W Polsce funkcjonuje obecnie szereg ośrodków (poradni psychologiczno-pedagogicznych), które kładą nacisk na wczesne rozpoznanie i wczesną interwencję. Dzieciom oraz ich rodzicom oferuje się odpowiednią pomoc. Jednakże sam proces stawiania diagnozy zespołu nadpobudliwości psychoruchowej jest zadaniem trudnym i niekiedy czasochłonnym. Wynika to ze złożoności objawów tego zaburzenia i z konieczności postawienia interdyscyplinarnej diagnozy wymagającej współpracy pomiędzy lekarzem (pediatrą), psychologiem, rodzicami, nauczycielami, jak również samym dzieckiem.

Biorąc pod uwagę to, że ADHD często współwystępuje z innymi zaburzeniami, podczas diagnozowania niezwykle istotne jest wykluczenie występowania czynników natury medycznej, emocjonalnej lub środowiskowej, które potencjalnie mogłyby wywołać podobne objawy. Trafna diagnoza jest kluczowa, ponieważ to od niej zależy funkcjonowanie dziecka w szkole i jego dalsze działanie w społeczeństwie. Świadomość występowania zespołu nadpobudliwości psychoruchowej u dziecka powinna stanowić podstawę do podjęcia koniecznych kroków przez nauczycieli, rodziców, jak i samo dziecko w celu poprawy komfortu jego funkcjonowania w życiu szkolnym i prywatnym.

Charakterystyka zachowania osoby dorosłej z ADHD

Wczesne diagnozowanie dzieci pod kątem ADHD umożliwia wdrożenie potrzebnej i skutecznej terapii. Przyjmuje się, że objawy ADHD będą obecne przez całe życie u ponad połowy zdiagnozowanych w okresie dziecięcym osób i będą wpływać na jakość ich funkcjonowania (Kořakowski 2007). Według Russell Barkley (2009) nawet 50–60% dzieci z ADHD w momencie wejścia w dorosłość nadal zachowuje objawy zaburzenia. Około 20–45% osób wykazuje problemy natury aspołecznej, a blisko 25% spośród nich kwalifikuje się do diagnozy zaburzeń osobowości z cechami antysocjalnymi. Zaledwie 10–20% dzieci z ADHD po osiągnięciu dorosłości nie wykazuje objawów psychicznych, funkcjonuje prawidłowo i nie przejawia żadnych zaburzeń zachowania.

Określenie tego, czy osobę dorosłą cechuje nadpobudliwość, jest trudne i wymaga zebrania szeregu informacji o występowaniu nadpobudliwości w dzieciństwie. Na tej podstawie ocenia się sposób funkcjonowania w życiu dorosłym. W przypadku dostępnej diagnozy ADHD z okresu dziecięcego dalsza diagnostyka w okresie dorosłym jest łatwiejsza. Jednak z uwagi na brak narzędzi diagnostycznych, kwestionariuszy i skal mierzących nasilenie objawów ADHD u dorosłych diagnostyka przeprowadzana dopiero w życiu dorosłym jest w znacznym stopniu utrudniona. Wielokrotnie problemy wskazywane przez dorosłych są mało specyficzne i niekiedy mylone z innymi problemami, jak zmęczenie, depresja, lęki czy nawet lenistwo (Kořakowski 2007).

Zdaniem Barkley (2009: 137) „badania osób, które uzyskały diagnozę zaburzenia w wieku dorosłym, w bardzo zbliżony sposób prezentują naturę tego zaburzenia. Tak jak dzieci, również dorośli mają poważne problemy z nieuwagą, słabym hamowaniem zachowania, utrzymaniem koncentracji i ogólną słabą samoregulacją i samodyscypliną. Podczas gdy problem nadmiernej ruchliwości nie manifestuje się u nich tak otwarcie, jak w okresie dzieciństwa, jednak nadal określają siebie jako niespokojnych, pozostających w ciągłym ruchu i stale czujących potrzebę bycia zajętych. Niektórzy twierdzą, że w porównaniu z innymi czują się bardziej niespokojni, napięci i wewnętrznie roztrzęsieni”. Z kolei Christopher Green i Kit Chee (2011: 272) wskazują, że do najczęstszych trudności, z którymi muszą mierzyć się dorośli, można zaliczyć m.in. trudności z koncentrowaniem się, problem z porządkowaniem spraw, problemy z pamięcią, zapominanie, trudności z samodyscypliną, trudności z utrzymaniem

rutyny, chaotyczność myślenia, słabe wyniki w nauce, trudności w znalezieniu i utrzymaniu pracy czy niska samoocena. Inni badacze (np. Bernau 2007; Kořakowski i in. 2007) wyliczają podobne objawy zachowań, które mogą wiązać się z występowaniem zespołu nadpobudliwości u osób dorosłych.

Reasumując, ADHD towarzyszy ludziom przez całe życie, w którego trakcie muszą mierzyć się z jego objawami. To, co się zmienia, to stopień nasilenia objawów, ponieważ część trudności ustępuje, ale w ich miejsce mogą pojawiać się nowe.

Student z ADHD na uczelni: studium przypadku

Każdego roku uczelnie przyjmują na studia kandydatów cierpiących na różnego rodzaju zaburzenia (m.in. spektrum autyzmu, ADHD, zaburzenia lękowe, depresja, dysleksja), którzy na drodze do uzyskania dyplomu napotykać szereg trudności wynikających z niedostatecznego zaspokojenia ich specyficznych potrzeb edukacyjnych. Celem niniejszego artykułu jest poddanie analizie funkcjonowania studentki pierwszego roku lingwistyki stosowanej na UW, która została zdiagnozowana pod kątem ADHD w wieku dorosłym, oraz możliwości spełniania jej specyficznych potrzeb edukacyjnych. Założeniem studium przypadku nie jest formułowanie jakichkolwiek uogólnień ze względu na statystycznie niewystarczający dobór próby, lecz zwrócenie uwagi na sytuację studentów dotkniętych tym zaburzeniem. Tym bardziej że w dalszym ciągu pokutuje pogląd, iż z ADHD się „wyrasta” lub objawy łagodnieją wraz z dorastaniem. Każdy przypadek jest indywidualny i wielu dorosłych musi mierzyć się z ograniczeniami wynikającymi z ADHD. Ponadto coraz więcej osób jest diagnozowanych dopiero w okresie dorosłym.

Schemat badawczy obejmujący 3-godzinny wywiad umożliwił uchwycenie indywidualnego i kontekstualnego wymiaru funkcjonowania studentki wśród innych studentów niedotkniętych tym zaburzeniem. Na jego podstawie zebrane zostały odpowiedzi według następującego planu wywiadu.

1. Organizacja przestrzeni dydaktycznej.
2. Wykorzystanie pomocy dydaktycznych podczas zajęć.
3. Przebieg zajęć dydaktycznych:
 - czynniki wpływające na proces kształcenia
 - organizacja zajęć przez prowadzącego
 - zachowania towarzyszące wynikające z ADHD
 - weryfikacja wiedzy.
4. Spełnianie specjalnych potrzeb edukacyjnych.
5. Inne napotkane trudności podczas zajęć.
6. Wsparcie ze strony Biura ds. osób z niepełnosprawnościami UW.

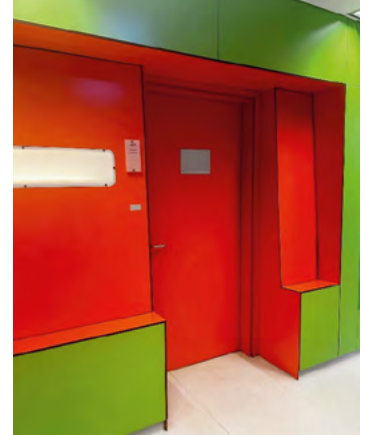
ORGANIZACJA PRZESTRZENI DYDAKTYCZNEJ

Salę zajęciową, w których odbywają się zajęcia badanej studentki, mają odpowiednią, stonowaną kolorystykę, nieprzebodźcowującą agresywnością barw. Dostęp światła dziennego przekłada się również na efektywność nauczania. Studentka zgłosiła jednak, że brak biurerek w niektórych salach dydaktycznych utrudnia jej przyjęcie wygodnej pozycji, co osłabia z kolei koncentrację. Układ krzeseł w salach również nie jest bez znaczenia. Klasycznie ustawione rzędy przyczyniają się do zmniejszenia poziomu stresu (w porównaniu z układem w tzw. podkowę), co więcej, po uzyskaniu zgody prowadzącego studentka z ADHD ma możliwość wstawania i brania udziału w zajęciach w pozycji stojącej, o ile zajmie miejsce w ostatnim rzędzie, nie przeszkadzając tym samym pozostałym studentom.

Na szczególną uwagę zasługuje również wystrój korytarzy i tzw. stref wypoczynku podczas przerw między zajęciami. W przypadku osób z ADHD jest to niezwykle istotny element, ponieważ po 90 minutach wytężonej pracy mogą uspokoić „rozpędzony umysł” i się zrelaksować. Budynek, w którym odbywają się zajęcia dydaktyczne badanej grupy, jest

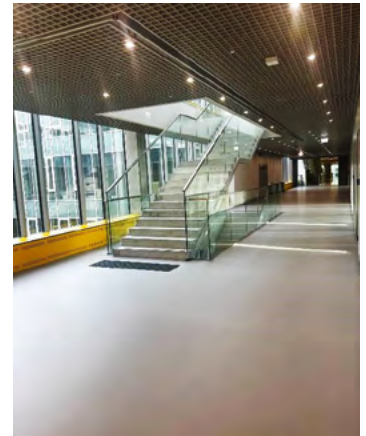
nowoczesny, został oddany do użytku wiosną 2022 roku. Z uwagi na etapowość realizacji inwestycji w jego wnętrzu można dostrzec wyraźną granicę pomiędzy starszą i nowszą częścią. W części starszej (rys. 1) dominuje żywa kolorystyka barw z dominacją koloru zielonego i czerwonego w jaskrawej tonacji, która utrudnia wyciszenie podczas przerwy. Nowsza część (rys. 2) powstała w stylu skandynawskim i wyróżnia się stonowanymi białą-szarymi barwami z elementami żółtego oraz obecnością roślinności, co stwarza większy komfort podczas przerw zajęciowych.

Rys. 1: Fragment korytarza i sali dydaktycznej w starej części budynku Wydziału Lingwistyki Stosowanej



fot.: Agnieszka Błaszczak

Rys. 2: Korytarz w nowej części budynku Wydziału Lingwistyki Stosowanej



fot.: Agnieszka Błaszczak

WYKORZYSTANIE POMOCY DYDAKTYCZNYCH PODCZAS ZAJĘĆ

Wyposażenie sal w projektory/monitory i tablice ściernalne znacznie ułatwia koncentrację na omawianym materiale. Połączenie komunikatów werbalnych z zapisem graficznym usprawnia realizację poleceń i trzymanie się schematu zajęć. Osoby cierpiące na ADHD mają tendencję do niezapamiętywania numerów, które podawane są w seriach, np. prowadzący, wskazując numer zadania, przykładu oraz stronę, powinien powtórzyć ten komunikat kilkakrotnie albo zanotować informacje na tablicy, co w znacznym stopniu ułatwia studentce odnalezienie się w sytuacji, gdy tymczasowo „odpłytnie myślami”.

PRZEBIEG ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH

Analizując specyficzne potrzeby edukacyjne osób z ADHD, należy pamiętać, że ADHD jest zaburzeniem, na które może składać się szereg problemów współtowarzyszących, np. depresja lub dysleksja. Niektórych może cechować hiperaktywność, innych – problemy z koncentracją, niektórzy będą niespokojni, inni zaś wręcz przeciwnie. Można tu zatem zaobserwować duże zróżnicowanie, które będzie nie bez znaczenia przy planowaniu przebiegu zajęć dydaktycznych. Niewątpliwie w większości przypadków trzymanie się znanego studentom schematu zajęć ułatwia funkcjonowanie w grupie zajęciowej wszystkim studentom, nie tylko tym z ADHD, jak również efektywny w nich udział.

Przebieg zajęć dydaktycznych można ocenić pod kątem poniższych właściwości.

1. Czynniki wpływające na proces kształcenia
Oprócz przewidywalnej, schematycznej struktury zajęć studentka z ADHD zwraca uwagę na dobór ćwiczeń przez prowadzących: krótsze zadania i bieżące sprawdzanie odpowiedzi ułatwiają jej pracę w przeciwieństwie do długich i wieloaspektowych ćwiczeń zajmujących większą część lekcji. Ponadto różnicowanie form pracy, np. praca indywidualna na przemian z pracą w parach/grupach, przekłada się na uatrakcyjnienie przebiegu zajęć. Niezbędne jest przy tym jasne określenie zadań każdej osoby, ponieważ osoba z ADHD ma tendencję do niedopuszczania innych do głosu, ma trudności z czekaniem na swoją kolej, stosuje niejasne dla pozostałych skróty myślowe.

2. Organizacja zajęć przez prowadzącego
Prowadzący świadomy obecności osoby z ADHD na swoich zajęciach powinien zadbać o wyznaczanie jasno sprecyzowanych, krótkich zadań, aby przeciwdziałać monotonii oddziałującej niekorzystnie na koncentrację uwagi na realizowanym ćwiczeniu. Zadania obejmujące więcej poleceń mogą skutkować próbą równoczesnego wykonywania kilku rzeczy naraz, a w efekcie niekończeniem żadnego z nich, w ostateczności zaś utratą zainteresowania oraz „odpływaniem” myślami.

3. Zachowania towarzyszące wynikające z ADHD
Podczas zajęć dydaktycznych studentka wskazywała na szereg zachowań towarzyszących wynikających z występowania nadpobudliwości psychoruchowej, takich jak: problem z usiedzeniem na miejscu skutkujący wstawaniem, poprawianiem pozycji ciała, niespokojnymi ruchami nóg; bawienie się długopisem; obgryzanie paznokci; zabawa włosami; a w skrajnych przypadkach – mówienie i przeszkadzanie innym, czy też granie na telefonie. Objawy te

nasilają się zwłaszcza w przypadku zajęć o charakterze monotonnym, wymagających większego skupienia, jak np. redagowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych.

4. Weryfikacja wiedzy

Podczas tworzenia testów i zaliczeń istotne jest krótkie i precyzyjne formułowanie poleceń, dzięki czemu istnieje mniejsze ryzyko, że student z ADHD pominie ich część. Ponadto długie zadania o dużej liczbie luk mogą nastęrczać trudności ze skupieniem się i w efekcie skutkować pomijaniem udzielania odpowiedzi na niektóre podpunkty. Elementem weryfikacji wiedzy jest również zadawanie prac domowych, których wykonywanie nie sprawia większych trudności studentce funkcjonującej w badanej grupie zajęciowej. Studenci bez względu na występowanie ADHD czy jego brak z analogiczną systematycznością realizują zadania domowe.

ZASPOKAJANIE SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH

Na Uniwersytecie Warszawskim funkcjonuje Biuro do spraw osób z niepełnosprawnościami (BON) wspierające m.in. osoby z ADHD poprzez wypracowanie na podstawie dokumentacji medycznej rekomendacji do pracy na zajęciach dydaktycznych. Wytyczne mają służyć za wskazówki metodyczne do pracy ze studentami dotkniętymi określonym zaburzeniem. W przypadku zespołu nadpobudliwości psychoruchowej BON sugeruje umożliwienie studentowi z ADHD wstawania podczas zajęć. Ważne jest, aby zajął takie miejsce, które nie będzie przeszkadzało w przebiegu zajęć pozostałym studentom. Dla osób dotkniętych tym zaburzeniem jednostka zajęciowa trwająca 90 minut jest zbyt długa, aby w skupieniu pracować, dlatego, jeśli nie ma możliwości wyznaczenia przerwy w połowie, student z ADHD powinien mieć możliwość tymczasowego opuszczania sali zajęciowej i udania się na krótki spacer po korytarzu.

Wśród rekomendacji BON-u można również znaleźć informacje na temat sposobów organizacji zaliczeń i egzaminów, tj. zapewnienie osobnej sali (z oddzielnym egzaminatorem, który może zostać wyznaczony i oddelegowany spośród pracowników BON-u), ponieważ odgłosy szurania butów, kaśnięcia czy zabawa długopisem przez innych studentów mogą dekoncentrować studentów z ADHD, a w efekcie uniemożliwić dalsze pisanie testu. Dla badanej studentki pomocne jest również zapewnienie możliwości słuchania ulubionej piosenki/melodii w słuchawkach podczas pisania zaliczenia. Taka rekomendacja może wydawać się kontrowersyjna z uwagi na hipotetyczną możliwość udziału osób trzecich podczas pisania egzaminu i komunikacji na odległość. W takich okolicznościach BON również zaznacza w rekomendacjach, że dysponuje sprawdzonym sprzętem, który wyklucza komunikowanie się z osobami postronnymi, a umożliwia studentowi z ADHD pracę w korzystnych dla niego/niej warunkach.

Pozostałe wskazówki sprowadzały się przede wszystkim do możliwości nagrywania zajęć na użytek własny (zwłaszcza gdy ich długość oraz ilość przerabianego materiału podczas zajęć przekracza możliwości percepcyjne studenta z ADHD), dzielenie prac/zadań na mniejsze części, możliwość indywidualnego ustalania z prowadzącymi terminu zaliczenia zajęć oraz oddawania prac. Powyższe działania były wdrażane po uzyskaniu zgody na tzw. indywidualną organizację studiów, udzielanej przez kierownika jednostki dydaktycznej.

INNE NAPOTKANE TRUDNOŚCI PODCZAS ZAJĘĆ

Ten punkt wywiadu miał na celu ukazać stosunek grupy zajęciowej do studentki z ADHD. Początkowy brak zrozumienia wynikający z nieświadomości i braku wiedzy na temat zespołu nadpobudliwości psychoruchowej wśród pozostałych studentów został zniwelowany po wygłoszeniu prezentacji na temat ADHD na warsztatach przez studentkę dotkniętą tym zaburzeniem. Pozytywne nastawienie grupy i szczerą chęć wsparcia przyczyniły się do poprawy jej samopoczucia, a w efekcie przełożyły się na zwiększenie efektywności udziału w zajęciach dydaktycznych.

Podsumowanie

Uzyskane wyniki badania typu studium przypadku ukazują, że zespół nadpobudliwości psychoruchowej nie zawsze mija wraz z osiągnięciem dorosłości, a niekiedy jest diagnozowany dopiero w wieku dorosłym, a zatem ADHD może być o wiele bardziej powszechnym problemem, niż się przypuszcza. W literaturze przedmiotu można znaleźć informacje na temat edukacji oraz terapii dzieci i młodzieży cierpiących na ADHD, natomiast w dalszym ciągu niewiele mówi się na temat edukacji w późniejszym wieku w szkolnictwie wyższym (konceptja *long-life learning*). Niniejszy artykuł miał na celu zwrócenie uwagi na ten problem, a jednocześnie pokazanie, że rekomendacji do pracy ze studentami z ADHD nie należy postrzegać jako preferencyjnego traktowania, lecz jako wyrównanie szans w stosunku do studentów niedotkniętych tym zaburzeniem. Ważne jest, aby dopasować warunki panujące w grupie zajęciowej do takiego poziomu, który nie będzie stanowił przeszkody dla osiągnięcia przez studenta z ADHD kompetencji kluczowych dla danego kursu oraz programu. Proponowane rozwiązania wpierające pozwalają zatem zniwelować bariery wynikające z występowania ADHD.

BIBLIOGRAFIA

- Babocká, M. (2015), *Teaching English as a Foreign Language to Learners with ADD and ADHD*, [w:] S. Pokrivčáková (red.), *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs*, <shorturl.at/eipNO>, [dostęp: 17 kwietnia 2023], s. 81–90.
- Barkley, R.A. (2006), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, New York: Guilford.
- Barkley, R.A. (2009), *ADHD podjąć wyzwanie*, Poznań: ZYSK I S-KA.
- Bernau, S. (2007), *ADHD u dorosłych. Poradnik, jak z tym żyć*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bober-Płonka, B., Kuleta-Krzyszowskiak, M., Wasilewska, M. (2019), *Funkcjonowanie studentów z ADHD – różnice między mężczyznami i kobietami*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 1 (nr specj.), s. 11–20.
- Green Ch., Chee, K. (2011), *Zrozumieć ADHD*, Warszawa: Laurum.
- Kałdonek-Crnjaković, A. (2018), *The Cognitive Effects of ADHD on Learning an Additional Language*, „Govor”, nr 35(2), s. 215–227.
- Kołakowski, A., Wolańczyk, T., Pisula, A., Skotnicka, M., Bryńska, A. (2007), *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańsk: GWP.
- O’Regan, F. (2005), *ADHD*, Warszawa: K. E. Liber.
- Paszkiewicz, A. (2012), *Kariera szkolna uczniów z ADHD*, Warszawa: Difin.
- Portmann, R. (2006), *ADHD nadpobudliwość psychoruchowa*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Rief, S.F. (2005), *How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD: Practical Techniques, Strategies, and Interventions*, San Francisco: John Wiley & Sons.
- Skibska, J. (2013), *Dziecko z nadpobudliwością psychoruchową i deficytem uwagi – najważniejsze problemy oraz sposoby postępowania*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, J. Oleksy (red.), *Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 144–165.
- Sparks, R., Javorsky, J., Philips, J. (2004), *College Students Classified with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the Foreign Language Requirements*, „Journal of Learning Disabilities”, nr 37(2), s. 169–178.
- Turbiarz, I. (2004), *Droga do diagnozy ADHD. Cz. 1, „Remedium”*, nr 12, s. 20–21.

- Turbiarz, I. (2005), *Rola specjalistów w diagnozowaniu dzieci z zespołem ADHD*, „Remedium”, nr 4, s. 20–21.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

DR AGNIESZKA BŁASZCZAK Adiunkt na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, nauczyciel akademicki wyróżniony Nagrodą Dydaktyczną Rektora UW w 2022 roku. Zainteresowania badawcze obejmują przede wszystkim dydaktykę języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Inspiracje językowe – przyjemność z uczenia się

Projekt zrealizowany w Instytucie Języków i Literatur Romańskich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.47050/jows.2023.3.45-53

Czy wykładowca filologii może sprawić, że jego studenci będą odczuwać przyjemność z uczenia się języka obcego? W artykule przedstawiam projekt „Inspiracje językowe – przyjemność z uczenia się”, zrealizowany podczas zajęć z Praktycznej Nauki Języka Francuskiego (PNJF) w Instytucie Języków i Literatur Romańskich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Projekt dowodzi, że inspiracją do nauki języka, która jest skuteczna, a zarazem przyjemna dla obu stron procesu dydaktycznego, mogą być teksty odwołujące się do wszystkich zmysłów.

ANNA MATERA-KLINGER

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu,

I Liceum Ogólnokształcące im. Karola
Marcinkowskiego w Poznaniu

Tematem artykułu będzie projekt „Inspiracje językowe – przyjemność z uczenia się”, w którym uczestniczyli studenci i studentki I roku (1 część projektu – 20 osób), potem II roku (2 część projektu – 21 osób) filologii francuskiej Instytutu Języków i Literatur Romańskich UAM. Studenci I roku uczęszczali na obowiązkowe zajęcia *Praktycznej nauki języka* (mówienie) w grupie, do której zostali przypisani zgodnie z ich poziomem znajomości języka (A2+/B1+). W drugiej części projektu uczęszczanie na prowadzone przeze mnie zajęcia *Warsztaty kreatywności językowej* dla studentów II roku było wyborem. W związku z tym w grupie znalazły się osoby o różnym poziomie zaawansowania (od A2 do B1+).

Uczestnikami projektu byli studenci i studentki, ale także pośrednio ich znajomi i członkowie rodzin, którzy udzielili pisemnej zgody na czynny udział w projektach, użyczając swojego głosu i wizerunku (wybrane prace z ich udziałem znajdują się na stronie Instytutu). Partnerami byli również licealiści, z którymi podzieliłam się zadaniami moich studentów, aby sprawdzić, jak odbierają nietradycyjne ćwiczenia opracowane przez ich prawie rówieśników. Projekt miał także wielu inspiratorów, do których zaliczam m.in. Instytut Francuski, instytucje polskie (np. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli) i francuskie (np. CAVILAM z Vichy) proponujące szkolenia dla nauczycieli, którymi zainspirowały mnie do wyjścia ze strefy komfortu i wprowadzania w działalność dydaktyczną innowacyjnych zadań wymagających odejścia od podręcznika i zeszytu ćwiczeń.

W tytule artykułu nawiązałam do sloganu zaproponowanego wiele lat temu we wspomnianym wyżej ośrodku CAVILAM prowadzącym szkolenia dla nauczycieli FLE (francuskiego jako obcego). Pobyt tam na początku mojej kariery zawodowej w latach 90. ubiegłego wieku wzbudził we mnie zainteresowanie tym, w jaki sposób nauczać, żeby nie był to jedynie przymus, ale przyjemność dla obydwu stron.

Termin „inspiracje językowe” przyszedł mi do głowy dość naturalnie, gdyż zarówno w przypadku uczenia się, jak i nauczania, to właśnie kontakt z materiałami językowymi różnego rodzaju pozwala na zainspirowanie się, na wybór tych elementów, które sprawią nam przyjemność. Wiemy doskonale, że uczucie przyjemności płynące z zajmowania się

daną aktywnością wywołuje z kolei chęć kontynuowania jej. Staż w Vichy, jako jedno z pierwszych doświadczeń początkującej wykładowczyni i nauczycielki FLE, utwierdził mnie ponadto w przekonaniu, że uczyć można na bazie autentycznych materiałów, takich jak np. oryginalne menu z restauracji czy prawdziwe bilety kolejowe.

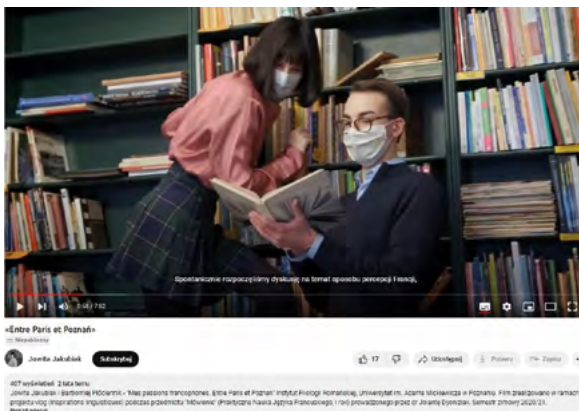
Od czasu mojego stażu w Vichy uczenie się i nauczanie znacznie się zmieniły. Dziś procesy te wspiera się dodatkowo wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz mediów cyfrowych. Z narzędzi tych postanowiliśmy również skorzystać, prowadząc z koleżanką z Instytutu Języków i Literatur Romańskich UAM, dr Jolantą Dyoniziak, równoległe zajęcia z mówienia w grupach zaawansowanych na I roku studiów licencjackich (2020/21). Zaproponowałyśmy studentom stworzenie wideobloga pod tytułem *Mes passions francophones (Moje frankofońskie pasje)*. Zadanie to stało się pierwszą częścią tytułowego projektu „Inspiracje językowe – przyjemność z uczenia się”.

Tematem wideobloga były zainteresowania studentów w zakresie kultury frankofońskiej (w dziedzinie architektury, historii, geografii, cywilizacji, stylu życia itd.). Mógł on być inspirowany tematyką poruszaną na zajęciach (hobby, spędzanie czasu wolnego, podróże, kino francuskie, stereotypy i inne). W przygotowanym materiale wideo mogły zostać wykorzystane dowolne techniki: wywiad z członkiem rodziny lub ze znajomym na wybrany temat z napisami w języku francuskim, fragmenty autentycznych filmów, animacja. Z przyjemnością poznałyśmy pasje naszych studentów – na stronie naszego Instytutu jest link do projektu, w którym znajdują się odwołania do kolejnych jego etapów i do produkcji studentów, o których jest mowa w tym artykule (ijilrom.amu.edu.pl/strona-glowna/pracownicy/mgr-anna-matera-klinger/projekt-francuskojezyczny).

Przykłady kilku projektów

Wideoblog *Entre Paris et Poznań* (Fot. 1 i 2) wprowadza w atmosferę Paryża, pokazując w udany sposób wątki paryskie i francuskie w Poznaniu (www.youtube.com/watch?v=QEK-ePtuljYc). W pierwszych ujęciach filmowych wspomniana jest Caroline de Maigret, modelka, producentka muzyki, współautorka książki *Bądź paryżanką, gdziekolwiek jesteś* (Berest i in. 2014). Napisana z humorem książka rozprawia się ze stereotypami na temat Francji, Francuzek, proponując równocześnie porady, dzieląc się spostrzeżeniami związanymi ze światem mody, muzyki, filmu, literatury i kuchni.

Fot. 1 i 2. Kadry z wideobloga *Entre Paris et Poznań*



Źródło: archiwum prywatne.

La Nouvelle Vague en France. Réflexions sur le rôle du film dans la société (Fot. 3 i 4) to składanka filmowa na temat Nowej Fali francuskiej, bardzo trafnie ilustrująca ideę tego nur-

tu z uwzględnieniem fragmentów filmów i krótkim komentarzem studentki na ich temat. Nagrania nie można upowszechniać ze względu na prawa autorskie.

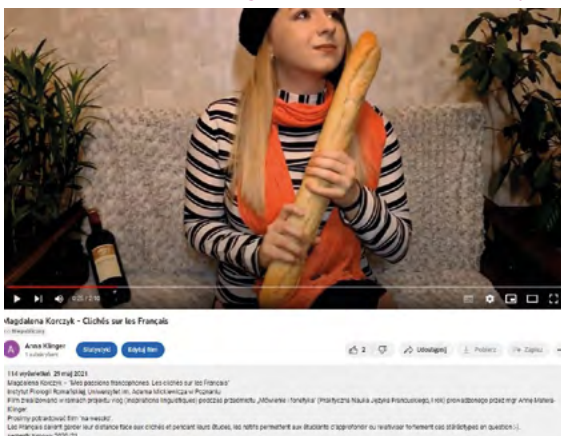
Fot. 3 i 4. Kadry ze składanki filmowej „La Nouvelle Vague”



Źródło: archiwum prywatne.

Wideoblog *Les clichés sur les Français* (Fot. 5), w którym studentka postanowiła przedstawić, jak Francuzi są postrzegani za granicą. Podczas zajęć z rodzimymi użytkownikami języka nanaszym uniwersytecie studenci uczą się podchodzić z dystansem do tych stereotypów, dlatego też jej vlog należy potraktować na wesoło (www.youtube.com/watch?v=5U45HZkeyFA).

Fot. 5. Kadr z wideobloga *Les clichés sur les Français*



Źródło: archiwum prywatne.

W kolejnym roku akademickim 2021/22 podczas *Warsztatów kreatywności językowej* zaproponowałam studentom drugą część projektu związanego z przyjemnością uczenia się: *Mes inspirations linguistiques (Moje inspiracje językowe)*.

Branie pod uwagę wszystkich pięciu zmysłów w procesie nauczania języka obcego było moim dążeniem od dłuższego czasu. Oprócz własnych pomysłów na wykorzystanie tekstów do czytania i do słuchania odwołujących się do nich opierałam się również na gotowych materiałach, m.in. artykułach i propozycjach konspektów lekcji zawartych w czasopiśmie „Le Français dans le monde” wydawanym przez Cle International (odnośniki do różnych jego numerów w bibliografii).

Inspiracją była dla mnie również książka poruszająca temat wielozmysłowości w dydaktyce (Grodecka i Podemska-Kałuża 2012). Znalazłam w niej cytaty z *Martwej natury z wędzidłem* Zbigniewa Herberta, który mnie urzekł i podsunął wiele pomysłów:

Dawni mistrzowie apelowali nie tylko do oka – ale budzili inne zmysły – smak, węch, dotyk, słuch nawet. Więc obcując z ich dziełami, odczuwamy najzupełniej fizycznie – kwaśny smak żelaza, zimną gładkość szkła, łaskotanie brzoskwiń i welurów, łagodne ciepło glinianych dzbanów, suche oczy proroków, bukiet starych ksiąg, powiew nadciągającej burzy. (Herbert 1993, za: Grodecka i Podemska-Kałuża 2012: 8)

Jeżeli malarz może oddziaływać nawet na zmysł słuchu, to dlaczego teksty do nauki języka obcego nie mogą pobudzać np. zmysłu dotyku?

Podczas realizacji „wielozmysłowego” projektu studenci mogli pracować w grupach 2-osobowych, wybierając techniki wynikające z rodzaju dokumentów analizowanych

podczas zajęć spośród poniżej wymienionych – z nich niektóre będą przedstawione w dalszej części artykułu:

1. napisanie i nagranie slamu: inspiracja twórczością Grand Corps Malade: www.youtube.com/watch?v=4UX6Wsr8GMU;
2. ułożenie i nagranie ćwiczenia „carte sonore” (pocztówka dźwiękowa);
3. zaprojektowanie wideoklipu do piosenki słuchanej na zajęciach albo wybranej przez siebie;
4. zaproponowanie swojej „activité créative” – np. napisanie opowiadania z zaskakującym zakończeniem: inspiracja nowelami różnych autorów (Dahl i in. 2010; Gavalda i in. 2010);
5. ułożenie ćwiczenia – np. połączenie opisów z obrazkami z tej samej kategorii;
6. ułożenie zadania związanego ze słuchaną na zajęciach piosenką *Paroles* Dalidy i Delo-na: inspiracja konspektem z czasopisma „Le Français dans le monde” (Ulloa 2001: 79);
7. dowolne zadanie rozwijające wyobraźnię zainspirowane różnymi tekstami i konspektami z czasopisma „Le Français dans le monde”:
 - ➔ konspektem lekcji na podstawie Marcela Prousta (Creuzé i in. 2006: 86),
 - ➔ konspektem lekcji opierającym się na utworze Raymond Queneau (Melnik 2005: 71),
 - ➔ opisem roli zapachu i konspektem lekcji na podstawie tekstu Michela Tourniera (Lajeanne 2004: 79–80);
8. zadanie opisujące swoją *plaisir minuscule* (drobną przyjemność) zainspirowane krótkimi opowiadaniem (Delerme 2004);
9. przedstawienie wybranego tematu z różnych perspektyw, wykorzystując pomysł z książki dla dzieci i młodzieży (Browne 2000).

Poniżej opisy wybranych przykładowych produkcji językowych pogrupowane według zmysłów, do których się odwołują.

Wzrok: połączenie opisów z obrazkami tej samej kategorii. Studentka przedstawiła mieszkańców kamienicy słowami, którymi mogłaby ich scharakteryzować kamienica, gdyby umiała mówić.

Smak: opisanie wydarzenia, w którym było można czegoś posmakować. Studentka opisała bardzo obrazowo przyjemność jedzenia czekolady, która rozplywa się powoli w ustach...

Smak i zapach: opisanie wydarzenia, w którym było można czegoś posmakować i dodatkowo poczuć zapach. Studentka bardzo sugestywnie przedstawiła zapach pysznej kawy jako „aromatycznej mgiełki”.

Dotyk i inne zmysły: przedstawienie sytuacji, w której czegoś dotykamy. Student opisał rolę dotyku, który jest potrzebny w trudnych chwilach, ale który jednocześnie wywołuje uczucie przyjemności.

Słuch: podczas zajęć nazywaliśmy po francusku i odgadywaliśmy, czy nagrania przygotowane przez studentki to skrzypienie butów na śniegu, mikser: www.youtube.com/watch?v=87UVyQ6XkjQ, mruczący kot: www.youtube.com/watch?v=M7bM4bstRr8 czy jeszcze inne dźwięki, których źródło trudno odgadnąć, gdy się nie widzi, skąd do nas docierają.

Oprócz ćwiczeń rozwijających zmysły również poezja, proza i muzyka były źródłem inspiracji do tworzenia własnych tekstów.

Poezja

Punktem wyjścia na zajęciach był wspomniany wcześniej konspekt zaproponowany przez Melnika w „Le Français dans le monde” (Fot. 6.1). Na podstawie króciutkiego lekko ironicznego „przepisu” na to, jak pisać poezję *Pour un art poétique* ze zbioru *L’Instant fatal* (Queneau 1966), studenci mieli wiele pomysłów na stworzenie własnych „przepisów życiowych”. Poniżej (Fot. 6.2) przykładowy i nieoczekiwany przepis studentki na zachowanie zdrowia zestawiony z oryginałem.

Fot. 6.1. Oryginalny fragment „Sztuki poetyckiej” Queneau
Pour un art poétique

Prenez un mot prenez en deux faites les cuire comme des œufs prenez un petit bout de sens puis un grand morceau d'innocence faites chauffer à petit feu au petit feu de la technique versez la sauce énigmatique saupoudrez de quelques étoiles poivrez et mettez les voiles

Où voulez vous donc en venir ?
A écrire
Vraiment ? A écrire ?

Raymond Queneau

Źródło: Melnik 2005.

Fot. 6.2. Przepis studentki na zachowanie zdrowia
La recette de la santé

Prenez deux bouffées d'air frais. Rappelez-vous la portion quotidienne de la marche dans un parc ou dans la forêt en pensant à la vie ou à l'amour. Ajoutez quelques morceaux de légumes et quelques fruits. En attendant préparez une marinade de sport qui va améliorer le goût de votre santé. Puis mélangez soigneusement avec une portion d'optimisme et avec un kilo de gaieté. N'oubliez pas de boire beaucoup d'eau. Servez-vous d'une pincée de bonne littérature et d'une poignée de bons amis. Mélangez tous les ingrédients.

Et voilà – vous êtes en excellente santé !

(Julia Chojnacka)



Źródło: archiwum prywatne.

Proza

W ramach zajęć udostępniłam krótkie teksty, których zakończenie mieli zredagować uczący się przyszli filolodzy. Studentka zakończyła opowiadanie *Cauchemar en jaune* amerykańskiego pisarza Fredrica Browna (Dahl 2010: 39-43) w sposób mniej drastyczny niż w oryginale – zamieniając kryminalną historię w koszmarny sen (Fot. 7).

Bardzo ciekawe były również pomysły studentów na przedstawienie przedmiotu czy wydarzenia z różnych

perspektyw, tak aby czytający lub słuchający odgadli jego nazwę. Inspiracją była książka *Une histoire à quatre voix* (Browne 2000). Studentka opowiada tę samą sytuację głosem dziewczyny, która kupuje książkę, oraz głosem książki, która pojawia się u niej na półce. Zestawione opisy odczuć charakteryzujące każdą z nich są bardzo ciekawe i dają do myślenia (Fot. 8 i 9).

Literatura była również inspiracją dla studentki do stworzenia poetyckiego filmu krótkometrażowego pod wpływem lektury *The Body Artist* (DeLillo 2002) – o tym, co widzą ptaki, gdy zaglądną do naszych domów (www.youtube.com/watch?v=4vHwpUAqZxl) (Fot.10).

Fot. 7. Zdjęcie przedstawia oryginalne zakończenie opowiadania i zakończenie studentki

Sa femme a commencé à rire. C'était un rire terrifiant. Elle était incapable de bouger parce qu'il la tenait très fort. Il se demandait pourquoi elle riait, mais il n'a pas eu le temps de le lui demander. Il l'a frappée sur la joue. Mais elle n'arrêtait pas. Il a commencé à s'inquiéter... Des sueurs froides sont apparues sur son front. Enfin il l'a jetée contre le mur parce que c'était l'heure de l'exécution. Mais elle riait toujours. Soudain, il voit sa femme qui sort un pistolet de sa poche. Les rôles ont changé. Vingt heures quarante-six. Elle a tiré. Et il s'est réveillé. Il a vu sa femme à côté de lui, elle dormait. Des larmes sont apparues dans ses yeux. Il l'a embrassée. Heureusement, ce n'était qu'un cauchemar. (Magda Korczyk)


W oryginalnym zakończeniu mąż wnosi zamordowaną przez siebie żonę do ciemnego mieszkania. Nagle słyszy głos przyjaciół zaproszonych wcześniej przez żonę na jego urodziny „Niespodzianka!”

Cauchemar en Jaune

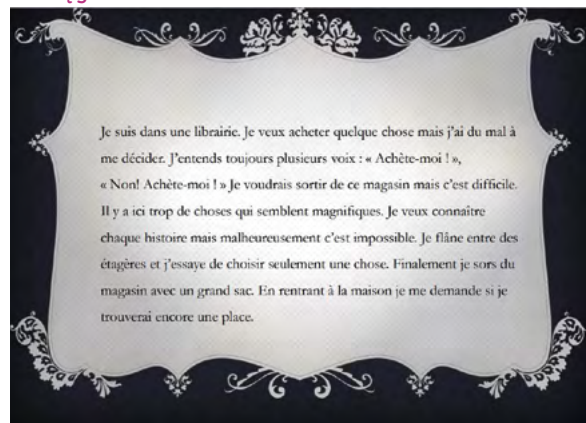
À son bureau, sous sa plume à merveille: quand l'heure fut venue d'aller retrouver sa femme, tout était pareil! Mais elle trahit devant les cocktails et trahit encore au restaurant; il en vint à se demander avec inquiétude s'il arriverait à la ramener à la maison avant vingt heures quarante-six. C'était ridicule, il le savait bien, mais il avait fait par amener une grande importance au fait qu'il voulait être libre à ce moment-là et sous une minute avant ou une minute après. Il garda l'œil sur sa montre.

Attende d'être enfilé dans la maison l'autre mis en retard de trente secondes. Mais sur le porche, dans l'obscurité, il n'y avait aucun danger; il ne risquait rien, pas plus qu'à l'intérieur de la maison. Il ôta le manteau de toutes ses forces, pendant qu'elle attendait qu'il sorte sa clé pour ouvrir la porte. Il la ramassa avant qu'elle se tombe et parvint à la maintenir debout, tout en ouvrant la porte de l'autre main et en la refermant de l'intérieur.

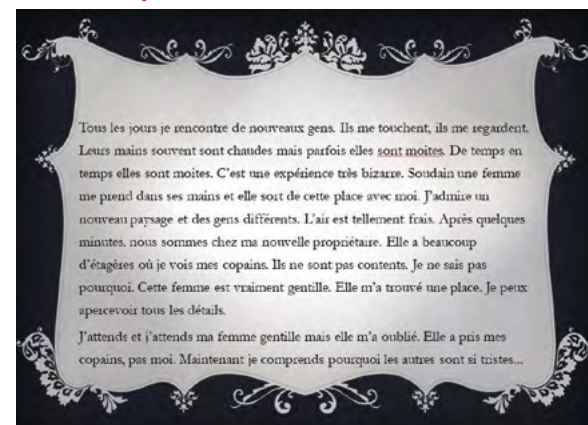
Il posa alors le doigt sur l'interrupteur et une lumière jaunâtre envahit la pièce. Avant qu'il aient pu voir que sa femme était morte et qu'il maintenait le cadavre d'un bos, ses les invités à la soirée d'anniversaire hurlèrent d'une seule voix: «Surprise!»



Źródło: archiwum prywatne.

Fot. 8. Opis odczuć dziewczyny wybierającej książkę w księgarni


Źródło: archiwum prywatne.

Fot. 9. Opis odczuć książki czekającej najpierw na półce w księgarni, potem w domowej bibliotece, aż ją ktoś weźmie do ręki.


Muzyka

Studentka zaprojektowała szatę graficzną (Fot. 11) do wideoklipu piosenki z bardzo popularnego we Francji (i nie tylko) musicalu z końca XX wieku – *Notre-Dame de Paris* (www.youtube.com/watch?v=EJDt6vtaGdY).

Piosenka „Florence” jest mniej znana, jej tematyka mniej romantyczna, a dzięki rysunkom studentki słuchacz widzi wydarzenia przełomowe dla ludzkości, tak pięknie wyśpiewane. Tutaj wykorzystałam pomysł z konspektu z cytowanego już kilka razy czasopisma „Le Français dans le monde” (Garnitskaïa 2006: 81).

Do tego spektaklu nawiązała również inna studentka, wykonując utwór *Les bannis ont droit d’amour*. Kościół Matki Boskiej Bolesnej w Poznaniu stał się na kilka minut katedrą Notre-Dame, a studentka – Esmeralda (www.youtube.com/watch?v=coniiFYudOQ) (Fot. 12).

Wnioski z przeprowadzenia projektu

W obydwu częściach opisywanego projektu (*Mes passions francophones* i *Mes inspirations linguistiques*) niezbędne było zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do realizacji wybranej formy projektu – wideoblogu, klipu, prezentacji dźwiękowej – oraz użycie odpowiednich programów i narzędzi.

Studenci słuchali dokumentów audio, oglądali krótkie metraże, słuchali piosenek, czytali opowiadania, czytali poezję, uzupełniali teksty poetyckie, pisali teksty poetyckie, pisali opowiadania, układali zagadki językowe, dzielili się refleksjami, nagrywali ślami i ułożone przez siebie wiersze, kręcili filmy, ale także robili tradycyjne ćwiczenia na rozwijanie słownictwa. Realizacja projektu charakteryzowała się autonomią zarówno prowadzących, jak i studentów. Byli niezależni, samodzielni, sami podejmowali decyzje, co docenili w ankietach.

Tematyka prac

Tematyka prac była różnorodna. Studenci w swoich projektach nawiązywali do egzystencjalistów, Rousseau i Camus (w filmie *Entre Paris et Poznań*), Queneau, Delerm, francuskiej *joie de vivre*. Czuli potrzebę ilustrowania relacji międzyludzkich albo ich braku.

W części projektu zaproponowanego podczas *warsztatów z kreatywności językowej* KAŻDY student i KAŻDA studentka znaleźli coś dla siebie – zarówno w zakresie tematyki, jak i formy. Doskonali sprawności receptywne i produktywne poprzez zadania kreatywne.

Założenia projektu były znane od początku semestru, ale jego forma „rodziła się” w trakcie. Studenci i studentki mogli wybrać tematykę, formę i docenili tę różnorodność: *Zachowałabym na kolejny rok właśnie tę różnorodność; to, że na każdym zajęciach robiliśmy coś innego.*

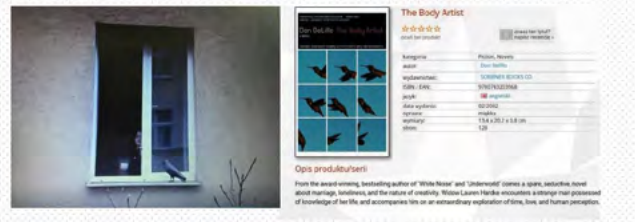
Innowacyjność zajęć

Celem projektu było uczenie poprzez różne zmysły i wywoływanie poczucia przyjemności z uczenia się, środkiem – pokazywanie różnego rodzaju tekstów pisanych czy słuchanych, ale również uświadomienie roli kultury, dziedzictwa różnych krajów w uczeniu się języków obcych,

Fot. 10. Kadr z filmu *Kiedy ptaki zaglądną do domów*

Kiedy ptaki zaglądną do domów perspektywa ptaków

- Film Magdy Glabas inspirowany „The Body Artist” Don DeLillo
- <https://youtu.be/4vHwpUAqZxI>



Źródło: archiwum prywatne.

Fot. 11. Szata graficzna zaprojektowana przez studentkę do słów piosenki o roli miasta Florencja oraz renesansowych odkryciach geograficznych i naukowych



Źródło: archiwum prywatne.

Fot. 12. Kadr z wideoklipu studentki do piosenki *Les bannis ont droit d'amour*



Makszyńska Alicja, *Les bannis ont droit d'amour*

© Niepublikacja

Anna Klinger
1 subskrybent

Subskrybuj

1

Udostępnij

Pobierz

Zacznij

43 wyświetlenia 1 rok temu

Piosenka z musicalu 'Notre Dame de Paris' w interpretacji studentki II roku filologii romańskiej UAM. projekt 'Moje inspiracje językowe', semestr zimowy 2021/22

Źródło: archiwum prywatne.

w ogóle w poznawaniu świata, a także zainspirowanie do działań. Jak powiedział prof. Jacek Pyżalski z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu podczas zdalnego szkolenia dla nauczycieli, zorganizowanego przez EduAkcję – nauczyciel bardziej inspiruje, niż motywuje.

Innowacyjność projektu polegała na odejściu od tradycyjnych zadań w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, a wprowadzeniu nowych rozwiązań. Jak napisała w ewaluacji jedna ze studentek: *Uważam, że było to coś niestandardowego w porównaniu z innymi zadaniami wykonywanymi na uczelni!*

Podczas zajęć dedykowanych umiejętności mówienia prowadzący może korzystać z podręczników do danego poziomu i ich części poświęconej *expression orale* (wypowiedzi ustnej), co oczywiście też jest potrzebne i może być skuteczne w nauczaniu języków obcych. Ale może on również zaproponować materiały, tematykę, techniki zaskakujące – np. takie, które odwołują się do szczególnej roli

zmysłów w nauczania języka obcego. Tak było podczas zajęć projektowych.

Studenci mieli również okazję poznać autentyczne teksty współczesnych autorów francuskich np. Michela Tournier, Philippe'a Delerm, którzy nie są w Polsce bardzo znani, a którzy swoim sposobem pisania i podejmowaną tematyką zachęcają do refleksji i poszerzają horyzonty.

Innowacyjna była możliwość podzielenia się swoimi projektami z innymi studentami i studentkami. Dosyć nowe było dla mnie zainteresowanie studentów i studentek tym, co robią, piszą rówieśnicy: *Żałuję, że nie zdążyliśmy obejrzeć wszystkich naszych projektów, ale oczywiście rozumiem, że zabrakło już na to czasu.* Mogli je obejrzeć później na stronie internetowej Instytutu.

Efekty uczenia się

Brak schematyczności zajęć pozwolił na powstanie bardzo interesujących prac projektowych, które mnie pozytywnie zaskoczyły. Ich ewaluacja była naprawdę przyjemnością, a jej kryteria pozwoliły na docenienie także pomysłowości, kreatywności studentów, a nie tylko branie pod uwagę bogactwa językowego i poprawności gramatycznej.

Efekty uczenia się dotyczyły umiejętności językowych, wiedzy, kompetencji społecznych, współpracy w grupie. Celem był rozwój wszystkich sprawności językowych, gdyż w grupie zróżnicowanej pod względem poziomu to było ważne. W opiniach studentów można przeczytać, że w przypadku każdego z nich inna sprawność językowa się rozwinęła, choć wymieniają najczęściej mówienie i pisanie. Uczestnicy projektu mieli okazję rozwinąć swoją kompetencję komunikacyjną, w tym językową, gramatyczną, leksykalną, fonetyczną. Ważną umiejętnością w projekcie była kompetencja pragmatyczna, czyli umiejętność efektywnego użycia języka w celu osiągnięcia określonego celu i zrozumienia języka w kontekście. Podczas realizacji projektu używali języka w zorientowanej na cel sytuacji, chcąc wywołać określony efekt w umyśle słuchacza (wykładowcy, rówieśników). W miarę upływu czasu różnica w poziomie znajomości języka w grupie się zmniejszyła. Dla mnie jako wykładowcy ważnym efektem było rozwinięcie znajomości języka i umiejętności miękkich, ale także uwrażliwienie na kulturę, nie tylko francuską. Oceniając prace studentów podczas semestru, obserwując ich postępy, dokonując ewaluacji projektu końcowego, czytając ich opinie, mogę stwierdzić, że osiągnięte efekty uczenia się są widoczne.

Ewaluacja projektu przez uczestników

Po zakończeniu projektu zwróciłam się do uczestników z prośbą o udział w ankiecie ewaluacyjnej (semestr letni 2021/22). Mają oni okazję oceniać zajęcia po każdym semestrze w systemie USOS, ale często na ankiety nie odpowiadają albo robią to pojedyncze osoby. Moim celem było uzyskanie informacji na temat moich zajęć, tego konkretnego projektu, ale chodziło mi również o możliwość poprawy jakości nauczania języków obcych w moim miejscu pracy. Studenci odpowiadali na następujące pytania:

1. Co było interesujące w proponowanych na zajęciach aktywnościach, w projekcie „Inspiracje językowe”? Proszę krótko uzasadnić.
2. Co by Pani/Pan zachował(a) na kolejny rok akademicki dla młodszych kolegów. Dlaczego?
3. Czy realizacja projektu przyczyniła się szczególnie do rozwoju którejś ze sprawności językowych wymienionych poniżej: czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie lub leksyka, gramatyka?
4. Wolny komentarz.

Wyniki ankiety są umieszczone na stronie naszego Instytutu. Osoby zainteresowane odsyłam do zapoznania się z nią (ijilrom.amu.edu.pl/strona-glowna/pracownicy/mgr-anna-matera-klinger/projekt-francuskojezyczny).

Zacytuję tutaj tylko jedną odpowiedź na pytanie: „Co było interesujące w proponowanych na zajęciach aktywnościach i w projekcie «Inspiracje językowe»? Proszę krótko uzasadnić”.

Bardzo podobały mi się proponowane przez Panią aktywności (szczególnie dokończenie historyjki, pisanie o przedmiotach z różnych perspektyw). Uważam, że było to coś niestandardowego w porównaniu z innymi zadaniami wykonywanymi na uczelni! Szczególnie podobały mi się elementy muzyczne i interpretacja filmów krótkometrażowych. Uważam, że dla osób, które uczą się francuskiego dopiero na studiach (tak jak na przykład ja), było to wyjątkowo interesujące, ponieważ osobiście mam czasami problem ze znalezieniem, a nawet szukaniem utworów, projektów francuskich, więc to pomogło mi w otworzeniu się na nie. Podobał mi się końcowy projekt ze względu na zaangażowanie członków grupy.

A mi pozostaje tylko uzupełnić tytułowy slogan zwrotem *le plaisir d'enseigner* (przyjemność z nauczania) i powiedzieć studentkom oraz studentom *un grand merci* (wielkie dziękuję) za ich zróżnicowany i pozytywny odzew na inspiracje z naszych wspólnych zajęć.

BIBLIOGRAFIA

Materiały wykorzystane w projekcie

Książki

- Browne, A. (2000), *Une histoire à quatre voix*, Paris: Lutin poche de l'école des loisirs.
- Dahl, R. i in. (2010), *Nouvelles à chute 2*, Paris: Magnard.
- Delerme, P. (2004), *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*, Paris: Arpenteur.
- Gavalda, A. i in. (2010), *Nouvelles à chute 1*, Paris: Magnard.
- Grodecka, A., Podemska-Kałuża, A. (2012), *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Proust, M. (2013), *A la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann. Adaptation et dessin Stéphane Heuet*, Paris: Delcourt.

Artykuły

- Creuzé, A., Péladan, A., Baudet, F. (2006), *Carnet de route pour les gourmands*, „Le Français dans le monde”, nr 348, s. 86.

- Garnitskaïa, I. (2006), „*Florence*” *extrait du spectacle Notre-Dame de Paris*, „Le Français dans le monde”, nr 340, s. 81.
- Lajeanne, V. (2004), *Des histoires des parfums*, „Le Français dans le monde”, nr 336, s. 54, 79–80.
- Melnik, E. (2005), *Les recettes de la vie*, „Le Français dans le monde”, nr 337, s. 71.
- Ulloa, R. (2001), *Exercices de style*, „Le Français dans le monde”, nr 317, s. 79.

Nagrania

- Delerme, P. (2015), *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules* [audiobook], Paris: Gallimard.
- EduAkcja (2021), *Motywować czy inspirować? O pracy z uczniami słów kilka. Spotkanie z prof. Jackiem Pyżalskim*, [www.youtube.com/watch?v=0qAvNMI7-cl], [dostęp: 4.06.2023].

Literatura cytowana

- Berest, A., Diwan, A., Maigret de, C., Mas, S. (2014), *Bądź paryżanką, gdziekolwiek jesteś*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Dellilo, D. (2002), *The Body Artist*, Scribner Books.
- Herbert, Z. (1993), *Martwa natura z wędziłem*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.

ANNA MATERA-KLINGER Starszy wykładowca w Instytucie Języków i Literatur Romańskich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i nauczycielka języka francuskiego w klasach dwujęzycznych w I Liceum Ogólnokształcącym im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu. Odyła studia na uniwersytecie Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (1989–1991). Pracę dydaktyczną na Uniwersytecie Adama Mickiewicza rozpoczęła w 1991 r., w szkole pracuje od 2003 r. Od lat realizuje różnorodne projekty z uczniami i studentami. W 2021 r. odznaczona przez rząd francuski Orderem Kawalera Palm Akademickich (*l'Ordre des Palmes Académiques, grade Chevalier*) za zasługi w krzewieniu kultury i propagowaniu języka francuskiego.

Najważniejsze zagadnienia związane z nauczaniem przekładu tekstów specjalistycznych

DOI: 10.47050/jows.2023.3.55-61

Artykuł dotyczy szeroko rozumianej problematyki nauczania przekładu specjalistycznych tekstów. Zaprezentowałyśmy w nim największe trudności, z jakimi spotkałyśmy się podczas prowadzenia takich zajęć, oraz metody pozwalające najefektywniej umiętności tej nauczać.

Przekład specjalistyczny odgrywa dużą rolę w procesie zwiększania kompetencji lingwistyczno-komunikacyjnych, albowiem poprzeczka na rynku pracy nieustannie jest podnoszona. Nie wystarczy już posługiwać się jednym czy nawet kilkoma językami obcymi na poziomie zaawansowanym, ale w firmach, przedsiębiorstwach, a także instytucjach związanych z kulturą, polityką czy nauką coraz częściej wymagana jest umiejętność przekładu tekstów specjalistycznych. Filologie obce (w tym filologia rosyjska) już dawno dostosowały programy do potrzeb rynku z tego zakresu.

Język specjalistyczny inaczej jest określany jako język fachowy, branżowy lub profesjolekt. Według definicji jest to: „skonwencjonalizowany system semiotyczny, bazujący na języku naturalnym i będący zasobem wiedzy specjalistycznej. Język specjalistyczny wykorzystywany jest w komunikacji zawodowej do porozumiewania się tylko w odniesieniu do określonych tematów specjalistycznych i może być scharakteryzowany jako: 1) narzędzie pracy zawodowej, 2) narzędzie kształcenia zawodowego, 3) wskaźnik poziomu cywilizacyjnego” (Lukszyn 2005: 40).

Wśród rodzajów języków specjalistycznych jednym z najbardziej przydatnych wydaje się język prawniczy, albowiem bywa niezbędny dla funkcjonowania niejednej firmy. W ostatnim czasie obserwuje się także wzrost znaczenia specjalistycznego języka medycznego (pandemia, rosyjskojęzyczni imigranci z Ukrainy), a niezmiennie ważne i potrzebne są profesjolekty z zakresu bezpieczeństwa wewnętrznego, nauki i techniki.

Jak już wspomnieliśmy, celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie ćwiczeń realizowanych przez nas na zajęciach z tłumaczenia pisemnego oraz ustnego, zarówno w formie zdalnej, jak i stacjonarnej. Skupiamy się na profesjolektach z zakresu prawa, medycyny, nauki, techniki i bezpieczeństwa wewnętrznego. Ćwiczenia, które chcemy zaproponować, były przygotowane przez nas samodzielnie, sprawdziły się w praktyce oraz uzyskały aprobatę naszych studentów. Nasze dydaktyczne doświadczenia w zakresie nauczania przekładu języków specjalistycznych, co ważne, obejmują:

IRENA CHOWAŃSKA-
-SZCZUROWSKA,
IZABELLA SIEMIANOWSKA
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

- ➔ okres pandemii i nauczania zdalnego (specyficzna metodyka prowadzenia zajęć);
- ➔ okres po rozpoczęciu wojny Federacji Rosyjskiej z Ukrainą (trudności w przygotowywaniu materiałów do zajęć, zablokowane strony, słaba jakość materiałów i potencjalnie negatywny wpływ sytuacji politycznej na motywację studenta; ograniczenie zapotrzebowania na umiejętność przekładu rosyjskich tekstów specjalistycznych).

Rok akademicki 2020/2021 był tym, w którym z uwagi na pandemię koronawirusa edukacja na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, jak i wszystkich polskich uczelniach, odbywała się w formule zdalnej. Wówczas oprócz innych zajęć prowadziłyśmy także ćwiczenia z tłumaczenia pisemnego i ustnego z zakresu prawa, nauki, techniki, bezpieczeństwa wewnętrznego oraz medycy. Zajęcia odbywały się w ramach zajęć kierunkowych na studiach stacjonarnych drugiego stopnia na kierunku filologia rosyjska.

Zajęcia: Tłumaczenie pisemne

1. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

Podczas przygotowywania materiałów dydaktycznych problem stanowił dla nas wybór tematyki tekstów. Niełatwo było znaleźć materiały, które z jednej strony zainteresują studentów, z drugiej zaś sprawdzą się podczas pracy na zajęciach. Trudności pojawiały się także w przypadku niedużych objętościowo, zwięzłych tekstów o tematyce określonej programem, które zawierałyby wszystkie aspekty języka specjalistycznego. Chciałyśmy, żeby tekst nie był zbyt przeładowany terminologią i nieznaną leksyką, co niekiedy działa demotywująco na studenta. Należy zaznaczyć, że na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie na kierunek filologia rosyjska przyjmowani są studenci bez znajomości języka rosyjskiego. Dlatego ważne było dla nas, aby tekst był dostosowany do ich poziomu wiedzy i umiejętności. Staraliśmy się zacząć pracę od tekstów prostszych, stopniowo przechodząc do trudniejszych. Znajdowałyśmy i prezentowałyśmy studentom teksty napisane w języku rosyjskim i polskim, zwracając przy tym uwagę na bogactwo leksykalne obu języków. Przedstawiałyśmy treści pisane na komputerze, na maszynie do pisania oraz rękopisy. Szczególnym zainteresowaniem wśród naszych studentów cieszyły się rosyjskie teksty odręczne, które jednak często stwarzały problemy z rozczytaniem poszczególnych wyrazów, zwrotów, a nawet całych zdań.

Warto zaznaczyć, iż na rynku wydawniczym nie ma zbyt wielu propozycji dotyczących rosyjskiego języka specjalistycznego z zakresu bezpieczeństwa wewnętrznego, nauki, techniki i medycyny oraz prac przekładoznawczych z wymienionych dziedzin. Dlatego też musieliśmy włożyć wiele wysiłku w wyszukanie, a następnie umiejętne opracowanie własnych materiałów dydaktycznych z danego zakresu tematycznego nie tylko pod kątem kompetencji językowej, ale też wiedzy specjalistycznej w omawianej dziedzinie.

Prezentowane przez nas na zajęciach materiały były najczęściej znajdowane na rosyjskich i polskich portalach internetowych po to, aby zapewnić dostęp do bieżących informacji dotyczących bezpieczeństwa, medycyny, a także odkryć naukowych i technicznych związanych na przykład z zakażeniem wirusem SARS-CoV-2. Korzystałyśmy również z autentycznych tekstów specjalistycznych, otrzymanych od naszych zleceniodawców.

2. RODZAJE ĆWICZEŃ

W ramach „rozgrzewki” językowej na zajęciach były proponowane w pierwszej kolejności ćwiczenia do tłumaczenia na język polski (język ojczysty studentów). Natomiast na kolejnych spotkaniach oprócz tłumaczenia na język rodzimy pojawiały się ćwiczenia z tłumaczenia na język rosyjski. Uczestnicy mieli za zadanie przygotować:

- ➔ glosariusz (przed rozpoczęciem danego tematu studenci samodzielnie opracowywali i przesyłali nam glosariusz z podanej tematyki; po jego sprawdzeniu opracowywaliśmy i rozszerzaliśmy wspólny glosariusz);
- ➔ wybrane cytaty oraz idiomy (studenci sami znajdowali kilkanaście cytatów i idiomów w języku rosyjskim oraz polskim, a następnie je tłumaczyli).

Nasi słuchacze bardzo polubili ćwiczenia polegające na szybkim znajdowaniu ekwiwalentów w języku polskim i rosyjskim z terminologii danej dziedziny oraz synonimów i antonimów (zadaniem było wyszukiwanie najczęściej synonimów, rzadziej antonimów do słów i wyrażeń w ramach terminologii z danej dziedziny). Studenci chętnie rozwiązywali krzyżówki tematyczne, układali zdania z rozsypanych wyrazów, a także tworzyli słowa i wyrażenia z postawionych w niewłaściwej kolejności liter.

Kolejne ćwiczenie, które spotkało się z aprobatą naszych studentów, dotyczyło wskazania najlepszej wersji danego tłumaczenia. Odpowiednio przygotowany przez nas krótki tekst z danej dziedziny prezentowaliśmy w całości. Następnie tekst do tłumaczenia był umieszczony po lewej stronie tabeli i dzielony po jednym zdaniu. W prawej stronie tabeli znajdowały się po 3 wersje tłumaczenia każdego zdania. Studenci mieli za zadanie zapoznać się z tekstem, a następnie wybrać najlepszą wersję tłumaczenia.

Rys. 1. Fragment ćwiczenia realizowanego na zajęciach tłumaczenie pisemne z zakresu bezpieczeństwa wewnętrznego

Proszę porównać oryginalny tekst z podanymi wersjami tłumaczenia i wybrać poprawną wersję dla danego tekstu.

LP.	ORYGINAŁ	TŁUMACZENIE
	Zwalczanie korupcji	a. Против коррупции b. Противодействие коррупции с. Борьба с коррупцией
1.	Przestępczość korupcyjna może wystąpić w każdej dziedzinie życia społecznego.	a. Коррупционные преступления могут иметь место в любой сфере общественной жизни. b. Коррупционная преступность может возникнуть в любой сфере общественной жизни. c. Коррупционные преступления могут выступить в любой отрасли общественной жизни.
2.	Uzależnianie decyzji politycznych, społecznych oraz gospodarczych od korzyści osobistych wypacza mechanizmy funkcjonowania demokracji i wolnego rynku.	a. Принятие политических, социальных и экономических решений в зависимость от личных выгод искажает механизмы функционирования демократии и свободного рынка. b. Зависимость политических, социальных и экономических решений от личной выгоды искажает механизмы функционирования демократии и свободного рынка. c. Зависимость государственных, общественных и экономических решений от личных выгод нарушает механизмы функционирования демократий и свободного рынка.
3.	Korupcja często umożliwia działanie zorganizowanych grup przestępczych, ułatwia popełnianie innych poważnych przestępstw, w tym ekonomicznych, powodujących poważne straty dla budżetu państwa.	a. Коррупция часто позволяет организованным преступным группировкам действовать, облегчает совершение других серьезных преступлений, в том числе экономических, нанося серьезный ущерб государственному бюджету. b. Коррупция часто дает возможность на деятельность организованных преступных группировок и способствует совершению других серьезных преступлений, в том числе экономических, наносящих серьезный ущерб государственному бюджету. c. Коррупция часто позволяет действовать организованным преступным группам, облегчает совершение других серьезных преступлений, в том числе экономические преступления, которые наносят большой урон государственному бюджету.
4.	Stwarza to istotne zagrożenie dla porządku konstytucyjnego i ładu ekonomicznego RP.	a. Это создает существенную угрозу конституционному и экономическому порядкам Республики Польша. b. Это представляет собой серьезную угрозу конституционному и экономическому порядку Республики Польша. c. Это создает существенную угрозу конституционному строю и экономическому порядку Республики Польши.

5.	Rada Ministrów 19 grudnia 2017 r. podjęła uchwałę w sprawie Rządowego programu przeciwdziałania korupcji na lata 2018–2020.	<p>a. 19 декабря 2017 года Совет Министров принял закон о Программе Правительства по противодействию коррупции на 2018-2020 гг.</p> <p>b. 19 декабря 2017 года Совет министров принял постановление относительно Государственной антикоррупционной программы на 2018-2020 годы.</p> <p>c. 19 декабря 2017 года Совет Министров принял закон о Программе Правительства - Государственной программе по противодействию коррупции на 2018-2020 гг.</p>
6.	Program stanowi realizację koncepcji kompleksowego podejścia do przestępczości korupcyjnej w kraju.	<p>a. В программе реализована концепция комплексного подхода к коррупционной преступности в стране.</p> <p>b. Программа является основным инструментом, позволяющим государству проводить эффективную антикоррупционную политику.</p> <p>c. В рамках этой программы реализуется концепция комплексного подхода к коррупционной преступности в стране.</p>

Źródło: Tekst – www.abw.gov.pl/pl/zadania/zwalczanie-korupcji/50,Zwalczanie-korupcji.html, [dostęp: 10.12.2020]. Opracowanie tłumaczeń – własne.

Po dokonaniu przez studentów wyboru najlepszej (ich zdaniem) wersji tłumaczenia wspólnie omawialiśmy przekład każdego zdania tekstu, a studenci wyjaśniali, dlaczego wybrali daną wersję.

Początkowo studenci tłumaczyli teksty z języka rosyjskiego na język polski (język ojczysty), później odwrotnie – z języka polskiego na język rosyjski. Należy także wspomnieć, że przed tłumaczeniem konkretnego tekstu specjalistycznego dokonywaliśmy analizy tekstu wyjściowego, ponieważ pomaga to w usystematyzowaniu wiedzy, terminologii fachowej studenta oraz umożliwia w sposób precyzyjny i poprawny stworzenie tekstu docelowego.

3. FORMUŁA I METODY PRACY

Zajęcia z tłumaczenia pisemnego odbywały się w formule zdalnej za pośrednictwem platformy Microsoft Teams. Dla każdego przedmiotu należało utworzyć nowy zespół oraz dodać do niego studentów danego rocznika. Wszystkie zajęcia rozpoczynały i kończyły się zgodnie z planem, bez zakłóceń technicznych. Glosariusze, terminologia, cytaty i idiomy oraz inne materiały były na wspólnym ekranie, co pozwalało na pokazywanie materiału tekstowego jednocześnie wszystkim studentom oraz dawało możliwość omówienia, komentowania, zadawania pytań i dyskusji. Włączenie opcji podniesionej ręki pozwalało na uniknięcie chóralnego mówienia kilku osób. Prowadzenie zajęć z włączoną kamerą przez wszystkich uczestników spotkania było bardzo pomocne w przypadku, kiedy osoba mówiąca zapominała o włączeniu mikrofonu lub kiedy pojawiały się u niej jakieś problemy techniczne.

Zadania przeznaczone dla studentów można było im przysyłać w trakcie zajęć albo też przed lub też po zajęciach. Studenci natomiast mogli nam przysyłać swoje prace za pośrednictwem prywatnego czatu na bieżąco, co przyspieszało i usprawniało proces komunikacji (było widoczne, czy dana praca została dostarczona do studenta i czy została przez niego odczytana). Naszym studentom bardzo podobała się forma pracy związana z tłumaczeniem pisemnym tekstów polskich, a następnie rosyjskich. Po otrzymaniu tekstu w wersji elektronicznej (skanu lub dokumentu Word, gdyż najczęściej w takiej formie zleceńodawca przesyła tekst do tłumaczenia) studenci musieli dokonywać bezpośredniego tłumaczenia w dokumencie. Początkowo zapoznawali się oni z otrzymanym tekstem. Następnie dokonywali przekładu, wpisując tłumaczenie równoległe do tekstu źródłowego (bezpośrednio po jednym zdaniu tekstu oryginału) lub wpisywali obok (wtedy musieli w dokumencie dodać tabelę, z lewej strony umieszczali tekst oryginału, natomiast z prawej strony po każdym zdaniu było wpisywane tłumaczenie tekstu). Tłumacząc i zapisując tekst tłumaczenia w języku polskim, studenci przyzwyczajali się do szybkiego pisanego na klawiaturze w języku ojczystym, a dokonując tłumaczenia na język rosyjski, musieli opanować pisanie czcionką rosyjską, co stanowiło dodatkową sprawność. W ten sposób mieli możliwość stopniowego

opanowania umiejętności szybkiego pisania na komputerze, która w pracy tłumacza pisemnego jest niezwykle istotna. Sprawdzenie dokonanego tłumaczenia: terminologii, idiomów, cytatów, przekładu całości było dokonywane przez przysyłanie konkretnej wersji w czacie danego zespołu. Studenci, widząc przesłane tłumaczenie, mogli porównać je ze swoją wersją, przeanalizować oraz sprawdzić pod względem poprawności gramatycznej, ortograficznej, interpunkcyjnej. W ten sposób dokonywaliśmy porównania treści wyjściowej z wersją powstałego tekstu docelowego i generowaliśmy dobry przekład. Za pośrednictwem czatu można było przesłać niezbędną informację dotyczącą poruszanego zagadnienia, podać poszukiwany wyraz, znaczenie ze słownika elektronicznego, podesłać źródło itp.

Kiedy w roku akademickim 2021/2022 powróciliśmy do nauki stacjonarnej i korzystanie z platformy Microsoft Teams nie było zalecane, zaczęliśmy na zajęciach posługiwać się aplikacją Skype. Każdy student pracował przy swoim komputerze i czat służył nam do szybkiego przesyłania, sprawdzania oraz analizowania wersji tłumaczeniowej tekstu. Taka formuła pracy naszym zdaniem przynosi więcej korzyści niż dokonywanie tłumaczenia na papierze (od ręki / w wersji papierowej).

Zajęcia: Tłumaczenie ustne

1. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

Największe trudności sprawiało nam znalezienie materiałów dydaktycznych do tłumaczenia ustnego z zakresu prawa, nauki, techniki, bezpieczeństwa wewnętrznego i medycyny, które zawierałyby odpowiednią terminologię i leksykę na zajęcia z tłumaczenia ustnego. Wiele czasu zajmowało nam znalezienie krótkich nagrań, materiałów wideo (często trzeba było przewijać lub ciąć znaleziony materiał), w których prelegent mówiłby wyraźnie i niezbyt szybko. Jeżeli nagranie znajdowało się w serwisie internetowym YouTube, to za pośrednictwem ustawień można było zmniejszyć prędkość wypowiedzianych wyrazów. W innych nagraniach nie było możliwości uruchomienia takiej opcji. Znajdowaliśmy i prezentowaliśmy także studentom nagrania z szybko mówiącym prelegentem i prelegentem z wadami wymowy lub z występującym dodatkowo hałasem. Przekazując studentom taki właśnie materiał, chcieliśmy, aby nasi studenci byli przygotowani na to, że nie zawsze będą tłumaczyć dobrze mówiącą osobę w idealnych warunkach.

Materiały do ćwiczeń z tłumaczenia ustnego znajdowaliśmy na rosyjskich i polskich portalach internetowych. Większa liczba nagrań była prezentowana w języku rosyjskim po to, aby usprawnić umiejętność szybkiego zrozumienia i przetłumaczenia materiału z języka obcego na język ojczysty. Nagrania w języku rosyjskim znajdowaliśmy na rosyjskich portalach internetowych poświęconych prawu, bezpieczeństwu wewnętrznemu, nauce, technice i medycynie. Korzystaliśmy także ze stron internetowych telewizji rosyjskiej oraz z serwisu internetowego YouTube. Niestety, od marca 2022 roku większość rosyjskich stron internetowych, z których korzystałyśmy, została zablokowana, a jeżeli istnieje do nich dostęp, to zamieszczony tam materiał często nie otwiera się w całości lub występują różnego rodzaju zakłócenia w jego odtwarzaniu. W serwisie internetowym YouTube oraz w niektórych materiałach rosyjskojęzycznych również pojawia się ten problem.

2. RODZAJE ĆWICZEŃ

W ramach rozgrzewki językowej na zajęciach z tłumaczenia ustnego były proponowane ćwiczenia z tłumaczenia na język ojczysty. Natomiast na kolejnych zajęciach oprócz tłumaczenia na język polski pojawiały się ćwiczenia z przekładu na język rosyjski. Tłumaczono:

- ➔ glosariusze (wersja ostateczna glosariusza z danego tematu opracowywana na zajęciach z tłumaczenia pisemnego oraz uzupełniona o nagrania);
- ➔ wybrane cytaty i idiomy (na podstawie wcześniej opracowanej wersji z zajęć z tłumaczenia pisemnego);
- ➔ imiona, nazwiska, nazwy geograficzne oraz liczby.

Należy zaznaczyć, że materiał do wyżej wymienionych ćwiczeń był przez nas opracowywany i nagrywany za pośrednictwem smartfona (dyktafonu i aparatu – nagrywanie filmu).

Przygotowywałyśmy także ćwiczenia pamięciowe przydatne we wszystkich rodzajach tłumaczenia ustnego:

- ➔ zapamiętywanie tematycznych szeregów słów, liczb, jednostek miar, wyrażień, a nawet krótkich rymowanych wierszyków;
- ➔ powtarzanie za wykładawcą polegające na tym, że prowadzący czyta jeden wers wiersza, student go powtarza, prowadzący czyta następnie drugi wers, student powtarza pierwszy i drugi wers, prowadzący czyta trzeci wers, student powtarza pierwszy, drugi, trzeci itp.;
- ➔ wyszukiwanie w odsłuchiwanym przez studenta tekście określonych informacji wskazanych przez wykładawcę i odtworzenie ich.

3. FORMUŁA I METODY PRACY

Zajęcia z tłumaczenia ustnego, tak jak i pisemnego, odbywały się w formule zdalnej za pośrednictwem platformy Microsoft Teams. Ćwiczenia z tłumaczenia ustnego również rozpoczynały i kończyły się zgodnie z planem bez problemów technicznych. Wszystkie nagrania były prezentowane za pomocą ustawienia wspólnego ekranu.

Przed udostępnieniem ćwiczeń studenci mieli włączoną kamerę i byli umieszczani przez nas w odrębnych pokojach. Taka opcja w platformie MS Teams była dla nas bardzo pomocna, ponieważ w czasie ćwiczeń mogliśmy zaglądać i słuchać wypowiedzi studentów, którzy nagrywali swoje tłumaczenie na dyktafon. Po nagraniu tłumaczenia studenci przesyłali je nam. Ponadto sami odsłuchiwali swoje nagrania w celu weryfikowania poprawności wykonanego zadania. Niekiedy studenci na zmianę prezentowali wersje swojego tłumaczenia. Były one wspólnie analizowane i omawiane. Zwracaliśmy także uwagę na poprawność językową w nagraniach, na błędy akcentuacyjne i fonetyczne.

W warunkach stacjonarnych zajęcia z tłumaczenia ustnego odbywały się w podobny sposób, z tym że podczas wykonywania ćwiczeń przez studenta miałyśmy więcej czasu i możliwości na wychwycenie, zanotowanie nieprawidłowości pojawiających się w tłumaczeniu i poprawności języka rosyjskiego lub polskiego studentów. Naszym zdaniem taka formuła pracy przynosiła więcej korzyści, gdyż pracując w warunkach stacjonarnych, nie trzeba było przechodzić z pokoju do pokoju studentów, tak jak to było w przypadku nauczania zdalnego, co czasem zajmowało nawet kilka minut.

Na zajęciach z przekładu tekstów specjalistycznych zwracaliśmy również uwagę na umiejętność korzystania ze źródeł: słowniki tematyczne w wersji tradycyjnej i elektronicznej, teksty paralelne, konsultacje ze specjalistami z dziedziny, która jest przedmiotem tłumaczenia, kontakt z profesjonalnymi, doświadczonymi tłumaczami. Ważną kwestią, również akcentowaną na zajęciach z tłumaczenia tekstów specjalistycznych, stanowiła etyka zawodowa tłumacza i problem odpowiedzialności zawodowej (konsekwencje błędów przy tłumaczeniu tekstów prawnych czy medycznych, zachowanie poufności, obiektywizmu i bezstronności).

Podsumowanie

Prowadzenie zajęć z przekładu tekstów specjalistycznych wymaga zarówno od prowadzącego, jak i od studentów wiele wysiłku, aby bowiem dokonać dobrego tłumaczenia takiej treści, należy mieć sporą wiedzę z zakresu danej tematyki (np. medycyna, prawo, bezpieczeństwo wewnętrzne itd.), dysponować dużym zasobem leksykalnym z danego profesjolektu w obu językach oraz dbać o zachowanie poprawności językowej.

Wyzwaniem dla prowadzącego zajęcia i studentów jest znalezienie odpowiednich do nauki przekładu tekstów specjalistycznych oraz materiałów do nauki tłumaczenia ustnego

(m.in. w związku z wojną Federacji Rosyjskiej z Ukrainą, zamrożenie relacji i współpracy w wielu dziedzinach polsko-rosyjskich). Problemem są ponadto niewystarczające kompetencje językowe studentów do tłumaczenia tekstów specjalistycznych, a także zbyt mała ilość czasu, aby na ćwiczeniach (ograniczona liczba godzin) wykształcić i rozwinąć wszystkie niezbędne kompetencje (m.in. językową, dziedzinową, interkulturową, dot. wyszukiwania informacji itd.), aby dokonać dobrego tłumaczenia.

Należy jednak pamiętać, że nasi studenci są studentami filologii, a nie specjalistycznych studiów przekładowych, i rozpoczynają naukę języka rosyjskiego od tzw. zera. Swoistą trudnością, ale też okazją do uruchomienia przez prowadzącego pokładów kreatywności, było nauczanie zdalne na platformie Microsoft Teams (zaprezentowane przez nas ćwiczenia i inne formy pracy ze studentami, pomimo drobnych niedociągnięć, sprawdziły się).

Ważną, jeśli nie najważniejszą, kwestię w dydaktyce nauczania przekładu tekstów specjalistycznych stanowi motywacja studentów tak do wykonania trudnego zadania, jakim niewątpliwie jest rozwijanie i poszerzanie wszystkich kompetencji tłumaczeniowych, jak i nieustannego samodzielnego pogłębiania wiedzy oraz doskonalenia warsztatu tłumacza.

BIBLIOGRAFIA

→ Lukszyn, J. (red.) (2005), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przekładowej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR IRENA CHOWAŃSKA-SZCZUROWSKA *Adiunkt w Katedrze Literatury i Języka Rosyjskiego na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Swoje zainteresowania badawcze skupia wokół literatury białoruskiej, dydaktyki i metodyki nauczania języka rosyjskiego oraz przekładu specjalistycznego.*

DR IZABELLA SIEMIANOWSKA *Adiunkt w Katedrze Literatury i Języka Rosyjskiego na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Swoje zainteresowania badawcze skupia wokół literatury rosyjskiej, przekładoznawstwa oraz polsko-rosyjskich związków kulturalnych i literackich.*

Zwrotna informacja zwrotna: co o feedbacku nauczyciela myślą uczniowie i co z tego wynika?

DOI: 10.47050/jows.2023.3.63-69

Jedną z konsekwencji rosnącego zainteresowania badaczy oraz nauczycieli praktyków tematyką relacji nauczyciel–uczeń jest coraz częstsze podejmowanie tematu skutecznej informacji zwrotnej udzielanej przez nauczyciela. W naszym artykule przyglądamy się podstawom tej relacji, przedstawiamy narracje studentów opisujące ich doświadczenia z feedbackiem nauczycieli oraz zachęcamy do refleksji nad pojawiającymi się implikacjami.

Informacja zwrotna wydaje się tematem niemożliwym do pominięcia w dyskusji na temat świadomej i skutecznej edukacji, zwłaszcza w rozumieniu holistycznym. Ważność tego zagadnienia można zapewne w dużej mierze przypisać kształtującej się na przestrzeni lat percepcji ról ucznia i nauczyciela oraz ich wzajemnej relacji w procesie edukacyjnym. Według Lwa Wygotskiego (1934), prekursora konstruktywizmu społecznego, proces nauczania powinien być rozumiany jako dialog między uczniem a mentorem, tj. osobą bardziej kompetentną w danej dziedzinie. Wygotski (1978) twierdzi, że rozwój kompetencji ucznia zachodzi w „strefie najbliższego rozwoju”, czyli w takim zakresie wiedzy lub umiejętności, którego uczeń nie potrafi opanować samodzielnie, jednak mimo to znajduje się on w zakresie jego potencjalnego zrozumienia i opanowania dzięki pomocy mentora. W sytuacji, w której mentor przyjmuje rolę łącznika między uczniem a materiałem, proces nauczania możemy rozumieć jako wytłumaczenie lub zdemonstrowanie materiału w przyswajalny dla ucznia sposób, a następnie uczniwą ocenę stopnia, w którym uczeń opanował tę informację lub umiejętność, w czym wielką pomocą okazuje się zdolność do udzielenia zrozumiałej, zachęcającej i konstruktywnej informacji zwrotnej. Skoro nauczyciel traktowany jest jako specjalista i przewodnik po jeszcze nieznannej uczniowi rzeczywistości, uczeń polega na jego kompetencji, aby dowiedzieć się, jak wygląda jego aktualny stan wiedzy oraz co może zrobić, aby się rozwijać.

Kolejny interesujący nas nurt psychologii edukacji – humanizm – podkreśla rolę ucznia jako istoty ludzkiej wraz z jej emocjami, myślami oraz potrzebami (Duchesne i McMaugh 2016). Carl Rogers (1951), którego praca uważana jest za podwaliny humanizmu, traktuje ucznia jako świadomą jednostkę, dla której edukacja to proces przechodzenia od „ja” prawdziwego do „ja” idealnego, czyli od tego, kim jest teraz, do tego, kim chciałby się stać. W swoich rozważaniach na temat edukacji Rogers (1979) zwraca także szczególną uwagę na klimat psychologiczny w relacji uczeń–nauczyciel. Klimat ten jest inicjowany i pielęgnowany przez nauczyciela, który tworzy atmosferę sprzyjającą zwiększeniu samodzielności i odpowiedzialności ucznia. Fundamentami takiego podejścia są: empatyczne rozumienie oczekiwań i emocji ucznia, niezachwiana akceptacja oraz szczerość. Według Rogersa relacja uczeń–nauczyciel może przypominać relację klient–terapeuta, zwłaszcza w kontekście ważności komfortowej atmosfery, zaufania oraz chęci

CZESŁAW KIŃSKI,
KATARZYNA KSEPKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

pomocy w konstruktywny sposób. Proces nauczania w tak holistycznym rozumieniu uwypatnia potrzebę klarownej, przyjaznej i szczerzej informacji zwrotnej, jako że edukacja odgrywa rolę nie tylko w kształtowaniu stanu wiedzy ucznia, ale także w kształtowaniu go jako człowieka. Może to oznaczać, że jeśli uczeń będzie miał okazję wzbogacić percepcję własnych wysiłków i osiągnięć edukacyjnych o motywującą i konstruktywną informację zwrotną, wpływ edukacji poszerzy się również na jego poczucie własnej wartości oraz szeroko rozumiany dobrostan. Jak widać, paradygmat konstruktywistyczno-humanistyczny zwraca naszą uwagę zarówno na znaczenie relacji nauczyciel–uczeń, jak i na rolę emocji w procesie edukacyjnym. Takie podejście do tego procesu poparte jest badaniami neurologów, którzy wskazują na obecność afektu w procesie kognitywnym (Damasio 1994), proponując pojęcie „myśli emocjonalnej”, czyli przestrzeni emocjonalno-poznawczej, w której zachodzą procesy związane z uczeniem się, zarówno w kontekstach społecznych, jak i poza nimi (Immordino-Yang i Damasio 2007). Świadomość zależności pomiędzy emocją a poznaniem oraz nauczenie się, jak wykorzystać ją do rozwoju ucznia, można uznać za jedną z podwalin efektywnego procesu nauczania (Arnold i Brown 1999).

Opisany powyżej nurt w badaniach neurologicznych uzasadnił nieco intuicyjne zrozumienie wagi emocji w akwizycji języka obcego, tradycyjnie rozumianej jako współistniejące zjawiska lęku oraz zadowolenia językowego. Lęk językowy rozumiany jest jako grupa swoistych przekonań, uczuć oraz działań odnoszących się do procesu akwizycji języka, wywołanych przez specyfikę tego procesu (Horwitz i in. 1986). Innymi słowy, lęk językowy to negatywne reakcje emocjonalne, takie jak niepokój, frustracja, złość czy znudzenie, spowodowane naturą procesu uczenia się języka obcego (MacIntyre 1999 za: Piechurska-Kuciel 2011: 243). Często objawia się on zaburzeniami sprawności mówienia i słuchania w języku obcym (Piechurska-Kuciel 2011: 243), mniejszą aktywnością na zajęciach (Horwitz i in. 1986), a w bardziej holistycznym rozumieniu – emocjonalną niechęcią do nauki języka obcego.

W psychologii edukacji, podobnie jak w psychologii *sensu largo* początkowo to emocjom negatywnym poświęcano najwięcej uwagi, kierując się popularną tendencją do analizowania deficytów oraz szukania rozwiązań problemów. Podejście to zostało uzupełnione założeniami psychologii pozytywnej, która skupia się na dostrzeżeniu, rozwoju i doskonaleniu pozytywnych emocji, zachowań oraz umiejętności, które pozwalają na pełne wykorzystanie potencjału jednostki czy grupy ludzi (Gable i Haidt 2005). Warto podkreślić, że psychologia pozytywna nie ignoruje negatywnych emocji, ale proponuje umiejscowienie ich w szerszej perspektywie, która uwzględnia również uczucia pozytywne. W duchu psychologii pozytywnej zaproponowany został termin zadowolenia językowego, który zawiera w sobie radość i ekscytację, jak też zainteresowanie tematem zajęć oraz zaangażowanie w lekcję (Dewaele i in. 2016). Należy tu zaznaczyć, że lęku językowego i zadowolenia językowego nie należy rozumieć jako dwóch wykluczających się końców tego samego spektrum, ale raczej jako dwie emocje, często wywołane przez konkretne zachowanie nauczyciela, które wpływają na ucznia jednocześnie (Kiński 2020).

Jako że informacja zwrotna jest jednym z fundamentów efektywnego procesu nauczania, w pełni uzasadnione wydaje się zainteresowanie jej wpływem na lęk językowy oraz zadowolenie językowe ucznia. Mimo że temat efektywności różnych typów informacji zwrotnej od jakiegoś czasu wydaje się cieszyć popularnością wśród badaczy, spojrzenie na to zjawisko z perspektywy emocji ucznia wydaje się stosunkowo mniej znanym obszarem. Celem naszego artykułu jest prezentacja wniosków oraz sugestii wyciągniętych z narracji studentów na temat ich emocji wywołanych różnymi typami informacji zwrotnej. Oczywiście należy zaznaczyć, że narracje te są z natury subiektywne i nie powinno się ich traktować jako jednoznacznych wyznaczników słuszności stosowania konkretnego podejścia do informacji zwrotnej. Autorzy tego artykułu postarają się zaprezentować, jak konkretne typy informacji zwrotnej mogą być odbierane przez uczniów; warto jednak pamiętać, że każdy praktykujący i refleksyjny nauczyciel sam dokonuje oceny swojego podejścia do udzielania

informacji zwrotnej, a perspektywa ucznia, choć cenna, nie jest jednak obiektywnym opisem rzeczywistości.

Opis badania

Narracje studentów uzyskane zostały w ramach szerszego badania, na które składały się badanie ilościowe oraz jakościowe. Z uwagi na ograniczenia dotyczące długości tego artykułu wnioski z pierwszej części zostaną tylko zasygnalizowane, a skupimy się na najciekawszych i najważniejszych obserwacjach płynących z drugiej części badania, które składało się z dwóch pytań otwartych.

Badanie zostało przeprowadzone wśród 173 studentów filologii angielskiej, studiujących na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Warszawskim oraz Uniwersytecie Gdańskim. W badaniu uczestniczyło 63 studentów pierwszego roku, 45 – drugiego oraz 49 – trzeciego roku studiów pierwszego stopnia, a także 3 studentów pierwszego roku i 13 studentów drugiego roku studiów drugiego stopnia. Pośród nich były 133 kobiety, 34 mężczyzn oraz 6 osób niebinarnych.

Wyniki badań ilościowych wskazały, że ocena sumatywna wywołuje wysoki poziom lęku językowego oraz niski poziom zadowolenia językowego. Ustne komentarze wiążą się z wysokim poziomem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji, podczas gdy komentarze pisemne mocno wpływają na zadowolenie językowe oraz słabo na lęk językowy. Ogólna informacja zwrotna wiąże się z wysokim poziomem zarówno pozytywnego, jak i negatywnego afektu, podczas gdy ta bardziej szczegółowa intensywnie wpływa na poziom zaangażowania i słabo na poziom lęku i stresu. Jeśli chodzi o częsty feedback, wywołuje on silne zadowolenie językowe oraz raczej słaby lęk językowy. Prywatna informacja zwrotna wiąże się z wysokim poziomem pozytywnych i negatywnych emocji, a publiczna – z niskim poziomem zadowolenia językowego i wysokim poziomem lęku językowego.

Narracje studentów

Poniższy wybór narracji dotyczących informacji zwrotnej został sformułowany na podstawie dwóch pytań otwartych zawartych w badaniu. Pierwsze z tych pytań brzmiało:

Opisz zdarzenie, w którym czułaś(-łeś) się zachęcona(-ny) komentarzem nauczyciela – ogólnym lub odnoszącym się do konkretnego aspektu Twoich kompetencji językowych. Co konkretnie wywołało u Ciebie pozytywną reakcję?

Studenci, którzy opisywali *feedback* odnoszący się do konkretnych aspektów ich kompetencji językowej, wyjątkowo często wspominali komentarze dotyczące umiejętności mówienia w języku angielskim, poprawnej wymowy, akcentu czy zakresu słownictwa. Nie powinien dziwić nas fakt, że to właśnie do tej sprawności językowej tak wielu studentów przywiązuje wagę, jako że Dewaele i in. (2017) podają, że to właśnie mówienie jest tym elementem kompetencji w języku obcym, który wywołuje najwyższy poziom zadowolenia językowego. Znaczna grupa ankietowanych bardzo pozytywnie wspomina komentarz, w którym nauczyciel zauważył poprawę w wymowie, wyjaśniając, że taka pochwała wywołała satysfakcję ze względu na wysiłek i pracę, które student włożył w ćwiczenia. Znamiennym wydaje się również to, że kilkoro respondentów najlepiej wspomina momenty, w których nauczyciele nie poprzestali na wskazaniu aspektu, jaki wymagał dopracowania, ale zaoferowali pomoc:

W pierwszym półroczu miałem problem z wymawianiem dźwięku „th”. Nauczyciel, zamiast po prostu wypomnieć mi ten problem, zaoferował swoją pomoc i ćwiczył ze mną na konsultacjach, aby wyeliminować ten problem¹.

¹ Wszystkie cytaty przedstawiają autentyczne, niezmienione wypowiedzi ankietowanych.

Wielu studentów zwróciło uwagę również na sytuacje, w których nauczyciele skupiali się nie tylko na elementach pracy wymagających poprawy, ale też na mocnych stronach, co sprawiło, że studenci nie poczuli się skrytykowani, ale konstruktywnie zachęceni do dalszego rozwoju, odczuwając wsparcie i dobre intencje nauczających. Innym przykładem zapadającego w pamięć feedbacku okazała się sytuacja, w której nauczyciel sporządził dokładne notatki podczas wypowiedzi ustnej, aby skomentować ją w jak najbardziej konstruktywny sposób, omawiając konkretne przykłady, co zostało docenione przez wypowiadającą się osobę. Kolejną wartą uwagi sytuacją dotyczyła omawiania wyników testu, kiedy to nauczyciel pochwalił osoby, które uzyskały najwyższe wyniki, nie krytykując przy tym reszty studentów. Co ciekawe, osoba, która wspomniała tę sytuację, nie znalazła się w grupie wyróżnionych, co może wskazywać na to, że w pewnych kontekstach pozytywne komentarze na temat konkretnej osoby mogą być przyjemne także dla innych uczniów.

Inni respondenci przywołali wspomnienia dotyczące bardziej ogólnej informacji zwrotnej. Wielu z nich dobrze wspomina opinie nauczycieli wskazujące na to, że doceniają oni postępy swoich studentów:

Poczułam się bardzo zachęcona podczas próbnego egzaminu, kiedy doktor powiedział, że widać u mnie widoczny progres i to, ile włożyłam w to pracy. Poczułam się doceniona i miałam jeszcze większą motywację do dalszej pracy.

Powyższa wypowiedź jest jedną z wielu tego typu, co wskazuje, że komentarze, w których nauczyciel zwraca uwagę na postępy studenta, są dość powszechnie uznawane za bardzo motywujące. Wydaje się, że to element docenienia pracy i przemiany jest najbardziej cenny, jako że studenci w swoich odczuciach podkreślają właśnie ten aspekt. Niewątpliwie słuchanie pozytywnych komentarzy na temat swoich wysokich kompetencji jest przyjemne, jednak to zauważenie poświęcenia i starań uczącego się wydaje się szczególnie doceniane przez respondentów.

Wielu ankietowanych doceniło *feedback* wskazujący na ich konkretne cechy charakteru. Co ciekawe, nie wspominali oni często o przymiotnikach, takich jak „mądry(-ra)” czy „zdolny(-na)”, ale raczej „pracowity(-ta)”, „ambitny(-na)”, „zaangażowany(-na)” czy „systematyczny(-na)”. Ta tendencja wydaje się wskazywać jeszcze raz na dużą wagę przywiązywaną przez studenta do bycia docenionym ze względu na pracę i starania.

Drugie pytanie otwarte dotyczyło stresogenności dwóch form informacji zwrotnej:

Która forma udzielania opinii o Twojej pracy przez nauczyciela jest dla Ciebie bardziej stresująca – pisemna czy ustna? Dlaczego?

Większość respondentów odniosła się do stresujących aspektów tego rodzaju informacji zwrotnej, takich jak napięcie towarzyszące bezpośrednim kontaktom z nauczycielem, dezorientująca mowa ciała czy fakt, że taka ustna informacja zwrotna udzielana jest często w obecności innych. Studenci, którzy wspomnieli o mowie ciała, często podkreślali, że wypowiedziom nauczycieli zwykle towarzyszą różne emocje, których ci nie są w stanie ukryć, co wpływa na mowę ciała. W takiej sytuacji student skupia się nie tylko na treści wypowiedzi nauczyciela, ale również mimowolnie analizuje jego ton głosu, gestykulację i mimikę. Co więcej, mowa ciała samego studenta może być źródłem jego stresu. Wielu respondentów wspomniało skrępowanie własnymi emocjami i reakcjami podczas odbierania opinii nauczyciela. Wspomniano o tym, że student w takiej sytuacji stara się okiełznać wszelkie negatywne emocje, ponieważ boi się tego, jak nauczyciel może je zinterpretować, a zależy mu na dobrej opinii na swój temat. Jeden z ankietowanych wskazał na fakt, że jakakolwiek negatywna opinia wywołuje w nim lęk, i że czuje się wyjątkowo niekomfortowo, kiedy nauczyciel widzi go w takim stanie.

Co więcej, kilkoro respondentów odczuwało dyskomfort związany z tym, że feedback ustny często jest udzielany publicznie, wskazując na stres związany z byciem skrytykowanym lub wyśmianym przez rówieśników:

Zdecydowanie forma ustna, do tego publiczna [...] daje mi to poczucie bycia ocenianym przez grupę i jednocześnie piętnowania.

Co ciekawe, wspomniano również o tym, że studenci obawiają się, iż ustna informacja zwrotna udzielana publicznie jest odbierana przez resztę grupy jako marnowanie czasu zajęć. Odczucia takie mogą wynikać z postrzegania zajęć jako doświadczenia grupowego lub wysokiej wrażliwości danego ucznia na to, jak jest odbierany przez resztę klasy czy grupy.

Pomimo że większość respondentów opowiedziała się, iż ustna informacja zwrotna jest najbardziej stresogenna, niektórzy studenci wyrazili opinię, że to pisemne komentarze wywołują w nich większy stres. Według nich ta właśnie forma jest związana z większym dyskomfortem, jako że nie pozwala ona na bezpośredni kontakt z nauczycielem. Kilkoro studentów zaznaczyło, że brak mowy ciała im przeszkadza, jako że nie widzą emocji nauczyciela i nie mogą one im pomóc rozszyfrować intencji oceniającego. Do tego wspomniano, że w komunikacji ustnej o wiele łatwiej jest szybko poprosić o doprecyzowanie lub rozwinięcie niejasnej wypowiedzi, podczas gdy w komunikacji pisemnej zajmuje to więcej czasu. Wydaje się, że czas między przeczytaniem informacji zwrotnej a potencjalnym otrzymaniem doprecyzowanej odpowiedzi może być bardzo stresujący, jako że wrażliwsi i skłonni do rozmyślań studenci mogą spędzić ten czas na próbach domyślenia się każdego możliwego znaczenia wiadomości. Ciekawym wnioskiem wydaje się to, że cechy ustnej informacji zwrotnej, które dla jednych respondentów okazały się niezmiernie stresujące, dla innych są tymi, które sprawiają, że lubią tę formę komentarzy. Wskazuje to na ogromną subiektywność preferencji dotyczących komunikacji.

Wnioski

Opinie uczniów dotyczące różnych aspektów nauczania są cenną informacją dla nauczyciela, który dzięki nim może pracować nad modyfikacją i ewolucją swoich poglądów, metod czy konkretnych rozwiązań stosowanych w klasie. Warto pamiętać o zachowaniu złotego środka – podobnie jak mało rozsądnym wyjściem jest poleganie tylko na własnej intuicji i nieuwzględnianie opinii uczniów, tak samo dziwne byłoby bezkrytyczne dopasowanie całego procesu edukacyjnego do ich preferencji. Innymi słowy, narracje uczniów stanowią cenny i warty rozważenia głos, z drugiej jednak strony nie mogą stać się jedynym wyznacznikiem kierunku, który obiera nauczyciel, decydując się na wybrane strategie działania w klasie, a w omawianym przez nas przypadku – sposoby udzielania informacji zwrotnej.

Drugie z opisanych powyżej podejść byłoby trudne co najmniej z trzech powodów. Po pierwsze, zróżnicowanie odpowiedzi samych ankietowanych jest tak duże, że niemożliwym do pogodzenia byłoby sprostanie wszystkim oczekiwaniom tak, aby cała klasa czy grupa uznała, że stosowane przez nauczyciela sposoby komunikacji odpowiadają wszystkim członkom. Po drugie, narracje studentów wskazują na ich preferencje, są z natury subiektywne i mogą opierać się na wyborze tego, co w danej chwili jest wygodniejsze, przyjemniejsze lub bardziej komfortowe, co niekoniecznie musi przekładać się na stwarzanie warunków sprzyjających uczeniu się w rozumieniu opisanego przez nas paradygmatu konstruktywistyczno-humanistycznego. Oprócz tego odczucia ucznia, np. wrażenie bycia skrytykowanym, nie muszą przecież oznaczać, że dana osoba jest krytykowana; tym samym emocje i wrażenia nie zawsze stanowią dobrą podstawę do obiektywnego opisu rzeczywistości. Zapewne w tej przestrzeni jest miejsce na wrażliwość nauczyciela, który z jednej strony zrozumie emocje ucznia, a z drugiej – będzie w stanie pokazać mu konieczność rozwoju, oswoić go z sytuacjami, które mogą początkowo powodować dyskomfort i pomóc mu ten dyskomfort

opanować. Przykładem takiej sytuacji może być wskazanie, że zarówno pośrednia, jak i bezpośrednia ocena kompetencji będzie towarzyszyć przez całe dorosłe życie, np. w życiu zawodowym.

Informacja zwrotna udzielana przez nauczyciela może być dobrą okazją do rozpoczęcia dialogu nauczyciel–uczeń, mającego potencjał zaproszenia do wymiany poglądów oraz otwarcia bezpiecznej przestrzeni komunikacyjnej. Przestrzeń ta mieści w sobie sytuacje, w których uczeń może przyjąć uwagi nauczyciela, ale może też się z nimi nie zgodzić; może poprosić o doprecyzowanie informacji udzielonej przez nauczyciela, która z natury nie może być stuprocentowo klarowna; wreszcie, uczeń może mieć okazję do wyjaśnienia np. genezy swoich błędów językowych, tym samym oferując nauczycielowi wgląd w swój proces myślowy, co jest świetną okazją do wyjaśnienia, na czym polega błąd, lub wskazania, jak poprawić go w przyszłości.

Odnosimy czasem wrażenie, że informacja zwrotna udzielana przez nauczyciela bywa *de facto* informacją „bezwrotną” – uczeń dowiaduje się, które obszary już opanował, a które wymagają poprawy i często w tym miejscu dialog nauczyciela i ucznia się kończy. W naszym rozumieniu, poprawnie rozumiana informacja zwrotna powinna być pętlą (ang. *feedback loop*), a jej zwrotność powinna polegać na nieustannej wymianie informacji pomiędzy uczestnikami procesu uczenia się (ang. *feed back – feed forward*). Sytuacja ta trwa tak długo, jak długo trwa relacja między nauczycielem a uczniem, czyli np. do końca danego etapu edukacyjnego. Tak rozumiana informacja zwrotna powinna przyczyniać się oczywiście do poprawy kompetencji językowej ucznia, czyli działać w wymiarze poznawczym, ale też dążyć do poprawy dobrostanu ucznia, tym samym obejmując emocjonalny wymiar uczenia się. Takie właśnie kognitywno-afektywnie zorientowane działanie nauczyciela może stwarzać uczniowi okazje do przekraczania swoich granic i dążenia do spełnienia, tym samym oddając istotę i sens edukacji konstruktywistyczno-humanistycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J., Brown, H. (1999), *A Map of the Terrain*, [w:] J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–24.
- Damasio, A.R. (1994), *Descartes' Error: Emotion Reason, and the Human Brain*, Nowy Jork: Avon Books.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P.D., Boudreau, C., Dewaele, L. (2016), *Do Girls Have All the Fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 2(1), s. 41–63.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., Dewaele, L. (2017), *Foreign Language Enjoyment and Anxiety in the FL Classroom: The Effect of Teacher and Learner Variables*, „Language Teaching Research” nr 22(6), s. 676–697.
- Duchesne, S., McMaugh, A. (2016), *Educational Psychology for Learning and Teaching*, Melbourne: Cengage Learning.
- Gable, S.L., Haidt, J. (2005), *What (and Why) Is Positive Psychology?*, „Review of General Psychology”, nr 9, s. 103–110.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986), *Foreign language classroom anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70, s. 125–132.
- Immordino-Yang, M.H., Damasio, A. (2007), *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*, „Mind, Brain and Education”, nr 1(1), s. 3–10.
- Kiński, Cz. (2020), *Zachowania i postawy nauczyciela języka obcego a zadowolenie językowe i lęk językowy ucznia*, [w:] P. Gębal, Ł. Kumięga (red.), *Między lingwistyką a pedagogiką: konteksty glottodydaktyczne i pedeutologiczne*, s. 70–87.

- Piechurska-Kuciel, E. (2011), *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 239–258.
- Rogers, C.R. (1951), *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, London: Constable.
- Rogers, C.R. (1979), *The Foundations of the Person-Centered Approach*, „Education”, nr 100(2), s. 98–107.
- Wygotski, L. (1934), *Thought and language*, Cambridge: The MIT Press.
- Wygotski, L. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR CZESŁAW KIŃSKI Nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, doktor językoznawstwa. Kształci przyszłych nauczycieli i prowadzi badania nad rolą emocji w nauce języków obcych. Jego inne zawodowe powiązania to szkoła językowa English Perfect, w której pracował jako nauczyciel i zastępca dyrektora ds. studiów, oraz wydawnictwo Macmillan, z którym współpracuje jako szkoleniowiec oraz współautor materiałów do podręczników. Jest także egzaminatorem Cambridge Assessment English, prelegentem na konferencjach oraz współautorem podręcznika dydaktyki języka obcego *Teaching and Learning English. Education for Life* (PWN 2023).

KATARZYNA KSEPKA Studentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Nauczycielka w szkole językowej English Perfect. Zajmuje się badaniami nad rolą emocji pozytywnych i negatywnych w przyswajaniu języków obcych oraz tłumaczeniem literatury angielskiej na język polski, ze szczególnym zamiłowaniem do poezji Carol Ann Duffy.

Certyfikat z języka angielskiego bez wychodzenia z domu

Porównanie egzaminów na poziomie B2 w wersji online

DOI: 10.47050/jows.2023.3.71-78

Coraz więcej egzaminów językowych dostępnych jest w tzw. wersji domowej. Kandydaci mogą zmierzyć swoje umiejętności na wybranym poziomie lub za pomocą adaptacyjnego testu wielopoziomowego. Dostępne są egzaminy certyfikujące z języka ogólnego, akademickiego oraz z wybranych języków specjalistycznych. Część oceniana jest w sposób tradycyjny, inne przez sztuczną inteligencję, jeszcze inne łączą te dwie metody. Wśród dostępnych na polskim rynku egzaminów w wersji *at-home* znajdujemy m.in. Pearson English International Certificate CBT oraz LanguageCert International ESOL.

AGNIESZKA M. SENDUR
Krakowska Akademia im. Andrzeja
Frycza Modrzewskiego

Pandemia SARS-CoV-2 wyniosła certyfikację językową na nowy poziom. Coraz więcej egzaminów certyfikujących z języków obcych, a zwłaszcza z języka angielskiego, dostępnych jest w wersji internetowej, a kolejne instytucje udostępniają też tzw. wersję domową (*at-home* lub *home edition*).

Egzaminy certyfikujące z języka angielskiego w wersji komputerowej, a nawet w wersji internetowej, nie są nowością (Sendur 2020b). Komputerowa wersja egzaminu TOEFL (TOEFL cBT) pojawiła się już w roku 1998, a w 2005 roku weszła w życie jego internetowa wersja – TOEFL iBT. Computer-based IELTS (CB IELTS) był dostępny w niektórych centrach egzaminacyjnych od 2005 roku. W 2017 roku zastąpiła go wersja internetowa (*computer-delivered IELTS*) (Read 2022). Doświadczenie w zakresie testowania online, a przede wszystkim gotowe i dostępne materiały egzaminacyjne w formie elektronicznej, pozwoliły dostawcom tych egzaminów na szybką reakcję i dostosowanie się do nowych realiów spowodowanych przez pandemię.

Egzaminy w wersji *home edition* wymagają specjalnego oprogramowania, które ma zapewnić bezpieczeństwo i wiarygodność egzaminów zdalnych (*online proctoring*). Różne firmy proponują różne rozwiązania, jednak w większości wypadków jest to specjalna przeglądarka internetowa, którą zdający musi zainstalować na swoim komputerze. Oprogramowanie to wyłącza na czas trwania egzaminu możliwość korzystania z zasobów komputera oraz z innych stron internetowych niż ta, na której odbywa się egzamin, a także dzielenia się ekranem czy podpinania dodatkowych monitorów. Podczas egzaminu zdający znajduje się pod ciągłą obserwacją administratora egzaminu (*human proctor/invigilator*) i/lub przez sztuczną inteligencję (SI), która identyfikuje i sygnalizuje wszelkie odstępstwa od zasad egzaminowania, jak np. kierowanie wzroku poza ekran monitora czy obce głosy w pomieszczeniu (system rozpoznawania mowy). Zazwyczaj w przypadku kolejnego ostrzeżenia egzamin zostaje przerwany.

W wersji domowej dostępny jest aktualnie szereg różnych egzaminów z języka angielskiego. Na rynku egzaminów zdalnych pojawiły się testy wielopoziomowe, które mają na celu oznaczenie poziomu biegłości językowej kandydata. Są to głównie tzw. testy adaptacyjne, w których poziom trudności kolejnych pytań dostosowywany jest do poziomu

realizacji wcześniejszych zadań przez danego zdającego. Wśród wielopoziomowych testów w zakresie ogólnego języka angielskiego dostępne są m.in. LanguageCert LTE, Aptis Remote, Duolingo czy Linguaskill. Do dyspozycji kandydatów są także egzaminy certyfikujące biegłość w zakresie języka akademickiego (Pearson PTE Academic, TOEFL iBT Home Edition, IELTS Online) oraz wybranych języków specjalistycznych (np. Versant Professional English Test, Versant Aviation English Test, OET@Home). Kandydaci mogą też wybrać konkretny poziom egzaminu, na którym chcą zmierzyć swoje umiejętności i uzyskać odpowiedni certyfikat.

Na polskim rynku egzaminacyjnym dostępne są aktualnie dwa egzaminy mierzące biegłość w zakresie ogólnego języka angielskiego na różnych poziomach: Pearson English International Certificate CBT (PEIC CBT) oraz LanguageCert International ESOL (IESOL). PEIC można zdawać na wszystkich poziomach biegłości – od A1 do C2, natomiast IESOL na poziomach A2–C2. Do większości egzaminów w wersji online zdający przystępuje na komputerze. Ale popularność zdobywa również wielopoziomowy egzamin z języka angielskiego, który przeznaczony jest do użytku w aplikacji mobilnej na smartfonie (EnglishScore).

W niniejszym artykule dokonane zostanie porównanie dwóch egzaminów w wersji internetowej na poziomie B2: PEIC CBT oraz IESOL. Należy tutaj zaznaczyć, że w związku z szybko zmieniającymi się warunkami i możliwościami technicznymi, egzaminy online ulegają dość częstym modyfikacjom¹. Opis zawarty w niniejszym artykule jest aktualny w momencie jego pisania². Zamieszczone tu informacje oparte są na materiałach dostępnych na stronach internetowych dostawców analizowanych testów³ oraz na podstawie rozmów i korespondencji z przedstawicielami tychże instytucji.

Pearson English International Certificate

OPIS EGZAMINU

Pearson English International Certificate to międzynarodowy certyfikat potwierdzający praktyczną znajomość języka angielskiego na sześciu poziomach zaawansowania. Posiada on akredytację Ofqual, brytyjskiej organizacji rządowej, która reguluje systemy uzyskiwania egzaminów oraz kwalifikacji w Anglii, i jest szeroko uznawany przez instytucje rządowe, uczelnie i pracodawców zarówno w Polsce, jak i na świecie⁴. Można go zdawać w tradycyjnej formie papierowej w autoryzowanym centrum lub w wersji online, w dowolnym miejscu (w autoryzowanym centrum lub w domu).

Egzamin w obydwu formatach składa się z dwóch obowiązkowych części: pisemnej i ustnej, i sprawdza umiejętności w ramach czterech głównych sprawności językowych. Podczas gdy do testu w wersji tradycyjnej przystępuje się w dwóch różnych terminach (oddzielny egzamin pisemny i ustny), to wersja online sprawdza wszystkie sprawności podczas jednej sesji egzaminacyjnej i trwa w zależności od poziomu od półtorej do maksymalnie dwóch godzin. Wersja online egzaminu PEIC przeprowadzana jest z wykorzystaniem zdalnego monitoringu.

FORMAT EGZAMINU W WERSJI ONLINE NA POZIOMIE B2 (LEVEL 3)

Pearson English International na poziomie B2 w wersji online składa się z dwóch części i trwa łącznie 120 minut. Część 1 sprawdza umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu oraz mówienia, część 2 – sprawność czytania i pisania, jednak zadania w obydwu częściach integrują różne sprawności językowe. Dodatkowo oceniana jest także poprawność użycia leksyki oraz struktur językowych w kontekstach komunikacyjnych.

Sprawdzian rozumienia ze słuchu i mówienia obejmuje takie zadania jak czytanie na głos, opis obrazka czy powtarzanie ze słuchu, które ma na celu zbadać zarówno umiejętność rozumienia, jak i jakość wymowy oraz płynność. Rozumienie rozmowy oraz rozumienie krótkiego tekstu mierzone są poprzez ustne odpowiedzi na pytania, zatem sprawność słuchania zintegrowana jest tu także ze sprawnością mówienia. Słuchanie jest również zintegrowane z pisaniem w formie krótkiego dyktanda. Ciekawym, rzadko spotykanym na egzaminach

1 Dotyczy to głównie oceniania zadań otwartych przez SI. Stale powiększająca się baza ocenionych przez egzaminatorów prac pozwala algorytmom komputerowym „uczyć się” oceniać dłuższe wypowiedzi pisemne i ustne, by w konsekwencji czynność ta była wykonywana maszynowo.

2 Artykuł powstał w kwietniu 2023 r.

3 www.languagecert.org.

4 www.pearson.pl/assessment/international-certificate#accordion%-3Daccord-12622.

certyfikującym zadaniem, jest sprawdzian umiejętności jednoczesnego czytania i słuchania, w którym zdający ma wskazać różnice pomiędzy przeczytanym i usłyszanym tekstem (*hot-spots*). Część ustna odbywa się bez udziału egzaminatora czy interlokutora; odpowiedzi kandydata są na bieżąco nagrywane i później poddane ocenie.

Sprawdzian umiejętności rozumienia tekstu czytanego oraz umiejętności pisania (część 2) składa się z zadań zamkniętych, w których kandydat ma dokonać wyboru odpowiedniego słowa lub wyrażenia, oraz otwartych, takich jak krótkie odpowiedzi na pytania, zintegrowane czytanie z pisanem z pamięci oraz krótka wypowiedź pisemna.

Zadania na egzaminie w formie online są częściowo oceniane komputerowo, częściowo natomiast przez egzaminatora. Zadania zamknięte punktowane są maszynowo; otwarte, w zależności od rodzaju pytania, oceniane są albo przez sztuczną inteligencję, albo przez człowieka. Cały czas trwają prace rozwijające algorytmy SI, które docelowo mają pozwolić na to, by również ta część egzaminu była oceniana maszynowo przy minimalnym zaangażowaniu człowieka.

REJESTRACJA NA EGZAMIN

Zapisy na egzamin online odbywają się na dwa sposoby. Kandydat może zapisać się na sesję przez stronę internetową bądź poprzez akredytowane centrum egzaminacyjne (np. szkołę językową). W celu rejestracji poprzez stronę należy utworzyć konto, a następnie wybrać indywidualny termin spośród dostępnych w różnych przedziałach czasowych oraz dokonać płatności. Egzamin jest dostępny dla zdających przez całą dobę, siedem dni w tygodniu.

CENY

Ceny egzaminu różnią się w zależności od sposobu oraz miejsca rejestracji (samodzielnie online lub przez centrum egzaminacyjne) i w momencie pisania niniejszego tekstu wynoszą pomiędzy £120 a £150.

WYMAGANIA TECHNICZNE, ZABEZPIECZENIA ORAZ ORGANIZACJA I PRZEPROWADZANIE EGZAMINU

Egzaminy Pearson English International w formie zdalnej są przeprowadzane na komputerze ze stabilnym łączem internetowym, z użyciem kamerki oraz przewodowego zestawu słuchawkowego z mikrofonem (korzystanie z funkcji Bluetooth jest niedozwolone).

Przed przystąpieniem do egzaminu kandydat jest zobowiązany zainstalować na swoim urządzeniu specjalne oprogramowanie (OnVUE), które służy do weryfikacji tożsamości zdającego oraz do zdalnego monitorowania jego pracy. *Remote proctoring* jest przeprowadzany przez człowieka, co oznacza, że egzamin jest monitorowany przez wyznaczoną osobę (*proctor*). Osoba ta przez cały czas pilnuje, czy kandydat nie łamie procedur i zasad, do których przestrzegania jest zobowiązany. *Proctor* nie jest egzaminatorem, a jedynie obserwatorem i weryfikatorem istniejących procedur. Podczas całej sesji egzaminacyjnej zdający i jego komputer są obserwowani w czasie rzeczywistym: twarz zdającego, głos i miejsce pracy są nagrywane. Gdy procedury są łamane, a uwagi kierowane do zdającego nie przynoszą skutku, *proctor* może przerwać egzamin.

W pomieszczeniu, w którym kandydat przystępuje do testu, nie mogą przebywać inne osoby ani zwierzęta, a stanowisko pracy musi być odpowiednio przygotowane. Miejsce to powinno być ciche i dobrze oświetlone, nie mogą się na nim znajdować żadne przedmioty z wyjątkiem koniecznych do przeprowadzenia egzaminu online.

WYNIKI I CERTYFIKAT

Wyniki w wersji elektronicznej są udostępnione na profilu kandydata. Zdający otrzymuje ogólną ocenę z całego egzaminu, jak również szczegółowe wyniki w odniesieniu do poszczególnych sprawności językowych. Ponadto osoby, które uzyskają pozytywny wynik na danym poziomie, otrzymują papierową wersję certyfikatu uwierzytelnionego znakiem

wodnym. Podobnie jak w przypadku wersji tradycyjnej, kandydat, który nie zda egzaminu w wersji online na wybranym przez siebie poziomie, ale uzyska odpowiednią liczbę punktów, otrzymuje certyfikat na poziomie niższym (tzw. *extended certification*).

Aktualnie wyniki są dostępne po około 2–7 dniach od egzaminu; w skrajnych sytuacjach dużego obciążenia – do dwóch tygodni. Kandydat otrzymuje certyfikat w wersji papierowej w ciągu 3–4 tygodni. Instytucje mogą zweryfikować wyniki swoich kandydatów na specjalnej stronie internetowej, wykorzystując do tego celu 10-cyfrowy Score Report Code oraz numer rejestracyjny zdającego. Certyfikat Pearson English International Certificate jest ważny bezterminowo.

LanguageCert International ESOL

OPIS EGZAMINU

Certyfikaty językowe LanguageCert International ESOL (LanguageCert IESOL) również są zarejestrowane przez brytyjską organizację Ofqual. Można je zdawać w centrum egzaminacyjnym w formie papierowej lub komputerowej, bądź też zdalnie – w wersji online. LanguageCert IESOL potwierdza kompetencje językowe na sześciu poziomach ESOKJ, a kandydat sam wybiera poziom egzaminu, do którego chce przystąpić.

Nawszybkich poziomach biegłości kandydaci mają także wybór sprawności językowych, które będą oceniane. Dostępne są bowiem dwa niezależne moduły egzaminu: pisemny – składający się z testów mierzących sprawność słuchania, czytania i pisania (LRW – *Listening, Reading, Writing*) oraz ustny (S – *Speaking*) – sprawdzający kompetencje w zakresie mówienia. Kandydat może zdecydować o przystąpieniu do jednego lub do obydwu modułów i w konsekwencji uzyskać jeden albo dwa oddzielne certyfikaty. Aby zdać egzamin, należy uzyskać min. 50% punktów. Kandydaci otrzymują certyfikaty z oceną *high pass* lub *pass*, zależnie od uzyskanego wyniku.

FORMAT EGZAMINU W WERSJI ONLINE NA POZIOMIE B2 (COMMUNICATOR)

Egzamin IESOL w wersji online skonstruowany jest w identyczny sposób, jak wersja papierowa i komputerowa. Test sprawdzający umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu składa się z czterech zadań, obejmujących łącznie 26 jednostek. Trzy zadania są złożone z samych jednostek zamkniętych wyboru wielokrotnego, każda z trzema opcjami do wyboru (19 jednostek). W jednym z zadań zdający musi uzupełnić informacje w krótkich notatkach (7 jednostek krótkiej odpowiedzi). Teksty, na których oparte są zadania, to krótkie dialogi (rozmowy i dyskusje) oraz monolog (np. transmisja radiowa, relacja, prezentacja) – wszystkie odtwarzane dwukrotnie.

Test sprawdzający rozumienie tekstu pisanego również skonstruowany jest z 26 jednostek: 6 – wyboru wielokrotnego z trzema opcjami do wyboru, 13 – na dobieranie oraz 7 – otwartych pytań do tekstu.

Część sprawdzająca umiejętności w zakresie pisania składa się z dwóch zadań. W jednym zdający ma stworzyć formalną pisemną wypowiedź z odniesieniem do informacji podanych w poleceniu (100–150 słów); w drugim – dłuższy, nieformalny tekst na temat ogólny, niewymagający specjalistycznej wiedzy, który ma odnosić się do zdefiniowanych w zadaniu zagadnień (150–200 słów).

Część ustna (*Speaking*) odbywa się na żywo, w formie interakcji z przeprowadzającym egzamin (interlokutor). Prowadzący nie ocenia wypowiedzi zdającego. Nagranie tej części egzaminu (audio i wideo) jest przesyłane do LanguageCert, gdzie umiejętności językowe kandydata są oceniane przez minimum dwoje egzaminatorów. Na poziomie Communicator moduł ustny egzaminu trwa ok. 13 minut i składa się z czterech zadań: odpowiedzi na krótkie pytania dot. osoby zdającego, reakcji w określonych sytuacjach językowych, udział

w dyskusji na podstawie danych wejściowych w celu podjęcia decyzji lub osiągnięcia kompromisu oraz prezentacja tematu i dyskusja.

Zadania zamknięte części pisemnej punktowane są maszynowo, natomiast odpowiedzi do pisemnych zadań otwartych, jak również egzamin ustny oceniane są przez człowieka, według takich samych zasad, jak egzamin w wersji papierowej.

REJESTRACJA NA EGZAMIN

Rejestracja na egzamin online odbywa się przez stronę internetową, na której kandydat wybiera i zatwierdza termin swojego indywidualnego egzaminu oraz dokonuje płatności. W związku z tym, że jest to egzamin międzynarodowy, do którego przystępują kandydaci na całym świecie, jest on dostępny dla zdających przez całą dobę, siedem dni w tygodniu. Kandydat może dokonać zapisu nawet do czterech godzin przed wybranym terminem. Podczas rejestracji można wybrać język komunikacji z osobą nadzorującą egzamin. Wśród języków do wyboru, oprócz angielskiego, dostępny jest również język polski.

CENY

Ceny różnią się w zależności od wybranego poziomu egzaminu oraz wariantu. W momencie pisania niniejszego tekstu⁵ cena egzaminu na poziomie B2 Communicator to €94 za każdą z części (LRW oraz S) i €188 za obydwa moduły. Możliwe jest uzyskanie zniżki w wysokości 15% od ceny katalogowej w przypadku rejestracji przez autoryzowane Centrum Rejestracyjne LanguageCert.

⁵ Artykuł powstał w kwietniu 2023 r.

WYMAGANIA TECHNICZNE, ZABEZPIECZENIA ORAZ ORGANIZACJA I PRZEPROWADZANIE EGZAMINU

Wymagania systemowe względem sprzętu niezbędnego do przeprowadzenia egzaminu znajdują się na stronie LanguageCert. Oprócz komputera spełniającego wyspecyfikowane parametry i dobrego łącza internetowego kandydat musi mieć również dostęp do pojedynczej kamery internetowej z możliwością obrotu oraz przewodowego zestawu słuchawkowego z mikrofonem.

Egzaminy LanguageCert w trybie zdalnym przeprowadzane są za pośrednictwem specjalnej przeglądarki blokującej ExamShield, którą należy zainstalować przed przystąpieniem do egzaminu. Zdający łączy się z osobą nadzorującą egzamin w wyznaczonym terminie. Administrator egzaminu (*proctor*) przez cały czas nadzoruje jego przebieg przez udostępniony obraz z kamery oraz dźwięk z mikrofonu zdającego. Aplikacja egzaminacyjna blokuje dostęp do innych zasobów komputera, pozwalając jedynie na rozwiązywanie zadań egzaminacyjnych, co ma na celu zapewnienie pełnej samodzielności wykonania zadań. Dodatkowo system komputerowy wspomaga administratora, wykrywając ewentualne odstępstwa od procedur lub podejrzane zachowania. Sesja egzaminacyjna jest nagrywana.

WYNIKI I CERTYFIKAT

Czas oczekiwania na wyniki egzaminu LanguageCert IESOL zdawanego online to trzy dni robocze od egzaminu. Wyniki w formacie elektronicznym udostępniane są na profilu zdającego. Kandydaci otrzymują również *digital badge*⁶ oraz certyfikat i raport wyników w formacie papierowym. Każdy certyfikat ma swój indywidualny numer, który daje możliwość przeprowadzenia zdalnej weryfikacji dokumentu przez pracodawcę, uczelnię bądź inną instytucję honorującą wyniki. Kandydat może także przekierować swój wynik bezpośrednio z poziomu swojego profilu na stronie egzaminu do osób zainteresowanych. Adresat otrzyma systemowe powiadomienie o wyniku kandydata, co również stanowi sposób jego weryfikacji. Certyfikaty LanguageCert IESOL są ważne bezterminowo.

⁶ *Open badge* lub *digital badge* to cyfrowa odznaka symbolizująca wskaźniki osiągnięć edukacyjnych, umiejętności, zainteresowań lub doświadczenia zawodowego. Ma ona formę znaku graficznego, który można udostępnić w elektronicznym CV lub w serwisach społecznościowych.

Dyskusja

Egzaminy przeprowadzane w formie zdalnej mają szereg zalet. Zapewniają dużą wygodę dotyczącą przede wszystkim miejsca i terminu przystąpienia do egzaminu. Są one dostępne z dużą częstotliwością; można do nich przystąpić nawet w godzinach nocnych. Opisane tutaj dwa egzaminy oferowane są 24 godziny na dobę przez 7 dni w tygodniu. Na egzamin, w zależności od dostępności wolnych terminów, można zapisać się nawet tuż przed przystąpieniem. Zdający oszczędza czas, nie musząc przemieszczać się do centrum egzaminacyjnego. Również czas, w jakim kandydat otrzyma wyniki, jest znacznie krótszy niż w przypadku egzaminów przeprowadzanych w wersji stacjonarnej.

Jednakże egzaminy w wersji *at-home* budzą sporo obaw po stronie interesariuszy. Dotyczą one głównie kwestii trafności wyników oraz wiarygodności certyfikatów poświadczających umiejętności językowe sprawdzane w formie zdalnej. Oszukiwanie stanowi istotny problem w przypadku egzaminów w tradycyjnej formie (Sendur 2020a; 2022), jednak podczas egzaminów w formie zdalnej staje się ono jeszcze trudniejsze do kontrolowania. To właśnie oszukiwanie podczas testowania w nauczaniu zdalnym było jednym z głównych problemów podnoszonych przez nauczycieli na świecie i na wszystkich etapach edukacyjnych podczas pandemii COVID-19 (zob.: Sendur i Kościńska 2021; Çetin i Daloğlu 2023; Kılıçkaya 2023).

Obydwie instytucje certyfikujące – PeopleCert i Pearson – zapewniają, iż dotrzymają najwyższych standardów w zakresie trafności, bezpieczeństwa i uczciwości swoich egzaminów. Gwarantem tych cech mają być nowoczesne technologie, które zapewniają prawidłową identyfikację zdających oraz samodzielność wykonywania zadań egzaminacyjnych. Zademonstrowane na stronach internetowych i na pokazach informacyjnych rozwiązania, takie jak technologia biometryczna, która weryfikuje tożsamość oraz monitoruje w czasie rzeczywistym zachowania zdającego, wydają się bardzo wiarygodne. Można by nawet zaryzykować stwierdzenie, że ze względu właśnie na te zabezpieczenia egzaminy te są bardziej bezpieczne niż te przeprowadzane stacjonarnie. Należy jednak zaznaczyć, że nie wszystkie instytucje, które uznają certyfikaty wystawiane przez omawianych tu dostawców, honorują również zdalne formy ich egzaminów. Przykładem mogą być certyfikaty uznawane do celów wizowych i imigracyjnych Zjednoczonego Królestwa – tzw. Secure English Language Test (SELT). Akceptowane przez brytyjskie przepisy egzaminy mogą być przeprowadzane wyłącznie stacjonarnie w akredytowanych centrach egzaminacyjnych⁷. Zarówno LanguageCert, jak i Pearson, mają w swojej ofercie egzaminy SELT, i choć są one dostępne w wersjach komputerowych (internetowych), a więc istnieją możliwości techniczne do ich zdalnego przeprowadzania, to występują na ten moment wyłącznie w trybie stacjonarnym⁸.

Wielu renomowanych dostawców egzaminów certyfikujących z języków obcych nie zdecydowało się do tej pory na wprowadzenie wersji *at-home*, czy to właśnie ze względu na obawy o wiarygodność wystawianych dokumentów, czy też ze względu na trwające prace nad budowaniem systemu egzaminów online. Niektóre instytucje nadal wolą przeprowadzać swoje egzaminy w formie stacjonarnej, oferując wersję domową tylko w wybranych lokalizacjach na świecie, tam, gdzie nie ma dostępu do centrum egzaminacyjnego (np. OET@Home⁹).

Chociaż niektórzy twierdzą, że technologie oceniające umiejętności w zakresie mówienia i pisania doczekały się już globalnej, acz nieśmiałej akceptacji (Van Moere i Downey 2016: 341), to jednak kwestia oceniania odpowiedzi otwartych przez sztuczną inteligencję w dalszym ciągu budzi istotne wątpliwości. Aby zaufać wynikom uzyskanym z użyciem technologii SI, należy przede wszystkim zrozumieć, na czym polega ten sposób oceny pisemnych i ustnych wypowiedzi otwartych. Błędem jest twierdzenie, że sztuczna inteligencja „rozumie” wypowiedź zdającego. To algorytmy komputerowe, które doskonalą się automatycznie poprzez doświadczenie i wykorzystanie danych,

⁷ www.gov.uk/guidance/prove-your-english-language-abilities-with-a-secure-english-language-test-selt.

⁸ www.languagecert.org/en/exam-types/online-exams; www.pearsonpte.com/selt-tests/pte-academic-ukvi.

⁹ support.occupationalenglishtest.org/s/article/Where-is-OET-Home-available.

dokonują analizy określonych elementów tekstu w zestawieniu ze zgromadzoną wcześniej bazą danych. W przypadku egzaminów językowych dane te stanowią setki, a nawet tysiące wypowiedzi na różnych poziomach biegłości językowej, ocenionych wcześniej przez egzaminatorów. Na podstawie ocen wystawionych przez człowieka system uczy się oceniać inne, analogiczne wypowiedzi. Po przeanalizowaniu odpowiedniej liczby danych jest on gotów sam dokonać oceny poszczególnych elementów wypowiedzi, jak np. poprawność gramatyczna czy organizacja tekstu.

Niepodważalną zaletą oceniania prac przez SI jest czas potrzebny na uzyskanie wyników. Za wykorzystaniem tej technologii w ocenianiu biegłości językowej przemawiają także takie argumenty jak bezstronność i obiektywność oceny. W przeciwieństwie do egzaminatora-człowieka SI jest całkowicie niepodatna na takie czynniki jak akcent, wygląd zdającego, cechy charakteru czy język ciała. To daje gwarancję, że oceniane są wyłącznie umiejętności językowe kandydata. Co więcej, określone elementy danej próby języka są w przypadku oceniania zautomatyzowanego analizowane całkowicie niezależnie od pozostałych, a niedoskonałości odnotowane w jednym analizowanym kryterium nie mają wpływu na ocenę innych składników tej samej wypowiedzi. W przypadku oceniania przez człowieka taki wpływ ma miejsce, bowiem egzaminator często przenosi swoją ocenę z jednego aspektu na inny (Pearson Education Ltd 2019). Należy tutaj dodać, że badania wykazują wysoką korelację między oceną dokonaną przez człowieka a zautomatyzowaną (np. Van Moere i Downey 2016; Pearson Education Ltd 2019; Zhao i in. 2022).

Podsumowanie

Celem artykułu nie jest ocena zaprezentowanych tutaj egzaminów. Decyzję o wyborze konkretnego egzaminu musi podjąć kandydat, a wybór powinien opierać się przede wszystkim na jego indywidualnych potrzebach (np. uznawalność danego certyfikatu przez konkretne instytucje), ale także na podstawie własnych preferencji dotyczących m.in. zdawania egzaminu. Przystąpienie do jakiegokolwiek egzaminu certyfikującego powinno być poprzedzone przygotowaniem pod kątem zarówno rodzaju zadań, jak i sposobu udzielania odpowiedzi oraz sposobu przeprowadzania egzaminu. Kandydat powinien rozważyć, czy woli przystąpić do egzaminu w formie papierowej, czy komputerowej. Jeśli zdecyduje się na wersję pisaną na komputerze, wówczas do wyboru ma również dwie opcje – zdawanie w centrum egzaminacyjnym bądź w komforcie własnego domu. Podobnej decyzji wymaga sposób rejestracji – kandydat może zapisać się na egzamin samodzielnie przez stronę internetową, może też skorzystać z usługi centrum rejestracyjnego lub egzaminacyjnego. Po podjęciu decyzji dotyczącej wyboru konkretnego egzaminu pozostaje kwestia zapoznania się z zadaniami egzaminacyjnymi występującymi w wybranej wersji egzaminu. Podczas gdy IESOL w wersji online różni się od formy papierowej jedynie sposobem prezentowania oraz wykonania zadań, to PEIC zdawany zdalnie ma zupełnie inną konstrukcję niż jego papierowy odpowiednik. Nie należy zatem przystępować do egzaminu bez uprzedniego zapoznania się z formą zadań.

W artykule dokonano zestawienia tylko jednego rodzaju spośród coraz większej gamy dostępnych egzaminów certyfikujących w formie zdalnej. PEIC i IESOL to egzaminy z ogólnego języka angielskiego oferowane na różnych poziomach biegłości. Inne rodzaje egzaminów, którym warto przyjrzeć się dokładniej, to testy wielopoziomowe, mierzące stopień zaawansowania językowego kandydata z odniesieniem do europejskiej skali ESOKJ oraz egzaminy z języka akademickiego. Autorka planuje podjąć się zbadania oferty wspomnianych innych rodzajów egzaminów certyfikujących oraz dokonania ich porównania.

BIBLIOGRAFIA

- Çetin, K., Daloğlu, A. (2023), *Transition into Online Education During COVID-19: The Case of Speaking-Based Courses at an English Language Teaching Program in Turkey*, „Journal of Language Education and Research”, nr 9(1), s. 203–222.
- Kılıçkaya, F. (2023), *Transition to Online Assessment: Opportunities and Challenges for Language Lecturers in the EFL Tertiary Context*, [w:] M.-M. Suárez, W.M. El-Henawy (red.), *Optimizing Online English Language Learning and Teaching*, Cham: Springer International Publishing, s. 153–170.
- Pearson Education Ltd. (2019), *Pearson Test of English Academic: Automated Scoring*, <shorturl.at/pIQRY>, [dostęp: 8.05.2023].
- Read, J. (2022), *Test Review: The International English Language Testing System (IELTS)*, „Language Testing”, nr 39(4), s. 679–694.
- Sendur, A.M. (2020a), *(Nie)uczciwość akademicka polskich studentów a poświadczanie kwalifikacji*, [w:] A. Dąbrowski, R. Kucharczyk, A. Leńko-Szymańska, J. Sujecka-Zajac (red.), *Competences of the 21st Century: Certification of Language Proficiency*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 244–266.
- Sendur, A.M. (2020b), *Testowanie i certyfikacja w glottodydaktyce języków ogólnych i specjalistycznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Sendur, A.M. (2022), *Academic Malpractice in Tests and Exams from an International Perspective*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 36(1), s. 153–175.
- Sendur, A.M., Kościńska, A. (2021), *Kształcenie w sieci – teoria i praktyka: przewodnik dla nauczycieli języków obcych i nie tylko*, Kraków: Oficyna Wydawnicza KAAFM.
- Van Moere, A., Downey, R. (2016), *Technology and Artificial Intelligence in Language Assessment*, [w:] D. Tsagari, J. Banerjee (red.), *Handbook of Second Language Assessment*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, s. 341–358.
- Zhao, R., Zhuang, Y., Zou, D., Xie, Q., Yu, P.L.H. (2022), *AI-Assisted Automated Scoring of Picture-Cued Writing Tasks for Language Assessment*, „Education and Information Technologies”, nr 28, s.7031–7063.

DR AGNIESZKA M. SENDUR Adiunkta na Wydziale Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, gdzie pełni funkcję Kierownika Studium Języków Obcych. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół dydaktyki języków obcych, w tym języków specjalistycznych, testowania i oceniania, uczciwości egzaminacyjnej oraz wykorzystania nowych technologii w nauczaniu i testowaniu. Metodyczka, trenerka, egzaminatorka oraz współautorka podręczników i innych materiałów dydaktycznych i egzaminacyjnych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

Internacjonalizmy w nauczaniu języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2023.3.79-86

Niepotrzebne zdaje się udowadnianie tezy, że im bardziej język obcy, którego się uczymy, przypomina nasz język rodzimy (albo taki, który już opanowaliśmy w dobrym stopniu), tym mniejszy jest nasz wysiłek, a nauka łatwiejsza – niezależnie od tego, czy podobieństwa występują na poziomie fonologicznym, syntaktycznym, leksykalnym czy po prostu w zakresie danego zjawiska gramatycznego.

Chociaż zabiegi, o których piszę, wymagają od ucznia refleksyjnego podejścia do nauki oraz rozwiniętej metaświadomości językowej i komunikacyjnej, elementy nowego materiału, które znamy z naszych wcześniejszych doświadczeń, to po prostu elementy, które możemy w procesie uczenia się „ominąć” – wystarczy, żebyśmy dowiedzieli się, że taka odpowiedniość występuje (a jeżeli tak – to do jakiego stopnia). Mechanizm ten jest podstawą zjawiska zwanego interkomprehensją. Omówię go pokrótce pod kątem słownictwa internacjonalnego, rozważając wady i zalety tego podejścia dydaktycznego.

Interkomprehensja w dydaktyce

Przemysław Gębał (2013: 48), będący jednym z pierwszych badaczy zainteresowanych interkomprehensją w Polsce, definiuje ją najogólniej jako „zdolność rozumienia języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym danego użytkownika bez konieczności ich nauki”. W bliższym spojrzeniu interkomprehensję rozumieć można na trzy sposoby, odpowiadające trzem formom jej występowania w świecie – najlepiej oddaje je przetłumaczone na język polski przez Gębała nazewnictwo hiszpańskiego dydaktyka Encarnación Carrasco Perei, który pisze, iż interkomprehensję postrzega się jako: 1) nabytą zdolność jednostek do rozumienia innych posługujących się spokrewnionym językiem (*la intercomprensión que capacidad individual*); 2) zjawisko społeczne, występujące na co dzień w regionach wielojęzycznych (*la intercomprensión en su vertiente de práctica social*); 3) ścieżkę konkretnych działań dydaktycznych, realizowanych w ramach procesu kształcenia językowego (*la intercomprensión como propuesta didáctica*); (za: Gębał 2013: 49). W świetle tytułu niniejszej pracy najistotniejsza dla tych rozważań będzie ostatnia z wymienionych form. W dydaktyce podejście interkomprehensyjne „stara się w pierwszej kolejności skupić uwagę uczących się na podobieństwie nauczanych języków, a dopiero później uświadamia istniejące różnice pomiędzy poszczególnymi systemami” (Gębał 2013: 50). Gębał (2013: 50) obok środków pozwalających na osiągnięcie pierwszego z tych celów, takich jak: słownictwo wspólne dla danej rodziny języków, podobieństwo wypowiedzianych dźwięków głosek, zbliżona grafia, struktury syntaktyczne i morfo-syntaktyczne oraz zbliżony sposób inkorporacji prefiksów, interfiksów i sufiksów – wymienia również właśnie internacjonalizmy. Interkomprehensja nie osiągnęła dotąd w Polsce szczególnej popularności – takiej, jaką cieszy się na przykład u naszych zachodnich

sąsiadów, o czym świadczy liczba publikacji w fachowej literaturze niemieckojęzycznej, przewyższająca liczbę publikacji właściwie ze wszystkich innych krajów: nawet samo wpisanie tego terminu do wyszukiwarki internetowej skutkuje znalezieniem niemal wyłącznie tytułów książek i artykułów w języku niemieckim (i to bez względu na język wyszukiwarki i formę wpisywanego hasła). Sporo informacji na temat komprehensji znaleźć można również w literaturze francuskojęzycznej. Także i w polskiej glottodydaktyce wyraźny jest ruch w stronę dydaktyki wielojęzyczności, której jedną z możliwych realizacji jest właśnie interkomprehensja. Dobitym wyrazem tego ruchu jest podręcznik do języka polskiego pod redakcją Przemysława Gębala *Od słowa do słowa toczy się rozmowa* (2012), repetytorium leksykalne dla poziomów B1 i B2, otwarcie wykorzystujące punkty wspólne leksyki języka polskiego i angielskiego. Ponadto nieraz można się natknąć na reklamy kursów językowych, oferujących naukę kilku języków naraz, a w ramach portalu społecznościowego Facebook istnieje nawet strona o nazwie *Interkomprehensja*, na której pojawiają się krótkie posty w postaci kolorowych infografik, ilustrujących podobieństwa i różnice leksykalne w ramach języków słowiańskich. Przyjrzenie się takiej infografice nie zajmuje dużo czasu, a ma ona przecież potężny potencjał glottodydaktyczny, spotęgowany dzięki: 1) swojej dostępności (obecnie właściwie każdy ma konto na Facebooku i wystarczy polubić tę stronę, by natykać się na pojawiające się na niej dość często nowe posty); 2) swojej przystępnej formie, na którą składa się mała ilość tekstu, duża czcionka, wyraźna kolorystyka i do tego schematyczna ilustracja dla lepszego zrozumienia i zapamiętania; 3) zestawieniem wyrazowym opartym na: dużym podobieństwie (zob. infografikę dotyczącą leksemu ‘porządek’), dużej różnorodności (zob. infografikę dotyczącą leksemu ‘szczur’) bądź odmienności, polegającej na użyciu w nazwie danego przedmiotu innych słów, istniejących jednak także w pozostałych językach (zob. infografiki dotyczące leksemów ‘apteczka’ i ‘syrena’).

Rys. 1. Przykładowe infografiki z facebookowej strony *Interkomprehensja* ([facebook.com/interkomprehensja](https://www.facebook.com/interkomprehensja))



Cel, sposoby i słabe punkty wykorzystywania internacjonalizmów w nauczaniu języków obcych

Jak zauważa Agnieszka Otwinowska (2015: 4): „Podobieństwa kognatów wykorzystywane są w nauczaniu języków o wspólnych korzeniach, typologicznie zbliżonych, np. germańskich, słowiańskich czy romańskich”, warto jednak pamiętać o tym, że we współczesnym świecie wspólne słownictwo jako element łączący języki wysunęło się daleko poza ramy cechy języków wywodzących się z tej samej rodziny. Era globalizacji odciska swoje piętno również w sferze leksyki: kontakty językowe (a w tym przejmowanie leksemów z innych języków zgodnie z zapotrzebowaniem bądź modą) są właściwie nieograniczone położeniem geologicznym. Dzięki technologii – a głównie dzięki internetowi – równie łatwe jest nawiązanie owego kontaktu z przedstawicielem państwa sąsiedniego (dotąd główne źródło „wymiany językowej”), jak i z osobą mieszkającą po drugiej stronie globu. Co ważne, rozwój technologii nie tylko ułatwia, ale i w pewnym stopniu uaktywnia przejmowanie słów z innych języków, tudzież tworzenie się internacjonalizmów. Stanisław Podobiński (2001: 33) już w definicji zapożyczeń pisze, iż są one „efektem wyższych osiągnięć technicznych, naukowych, artystycznych, generalnie: cywilizacyjnych, uobecnionych w «języku-dawcy», które «język-biorca» przejmuje i w większym lub mniejszym stopniu przysposabia do swoich zasad fonetycznych, słowotwórczych i składniowych”. Potwierdza to chociażby przelotne spojrzenie na używane przez nas na co dzień słownictwo związane z najnowszą technologią, wśród którego znajdziemy – nie szukając daleko – takie wyrazy jak ‘komputer’, ‘internet’, ‘smartfon’, ‘SMS’.

Już powyższe przykłady są wystarczającym dowodem na to, jakim zasięgiem i prestiżem cieszy się obecnie język angielski, będący najważniejszym językiem-dawcą ostatnich czasów, nazywany przez badaczy „nową łaciną naszego wieku” (Minya 2003: 32) czy „językiem międzynarodowym i europejskim lingua franca” (Otwinowska 2015: 5). Językoznawcy, analizując tę „ekspansję języka angielskiego” (Maćkiewicz 2001: 61), podkreślają jej szeroki zakres, obejmujący – poza wspomnianą już technologią – gospodarkę i handel, politykę i socjologię, biznes, kulturę, sport i rozrywkę (zob. Minya 2003: 36–58), modę, świat fauny i flory (Szafraniec 2011: 230), a z perspektywy rejestru językowego – również mowę młodzieżową (Lénárt 2007), uczniowską (Nagy Főrizs 2004) czy język internautów (Balázs 2003). Nie trudno zgadnąć, jak dominacja ta przekłada się na kwestię internacjonalizmów: język o dużej sile oddziaływania jest jednocześnie ich istotnym źródłem (Polański K., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* za: Szafraniec 2011: 230), dlatego też w nauczaniu języków obcych poza internacjonalizmami można uwzględnić (oczywiście ze szczególną ostrożnością) wyrazy nieobecne w języku uczącego się, ale obecne w języku docelowym i języku angielskim.

Nadużyciem byłoby stwierdzenie, że język ten zna obecnie każdy – w mniejszym lub większym stopniu zna go jednak zdecydowana większość ludzi niebędących jego rodzimymi użytkownikami. „Według statystyk w szkołach podstawowych w Europie 60 proc. uczniów uczy się angielskiego, a w Polsce ten odsetek jest znacznie wyższy. Dodatkowo nauka angielskiego cieszy się ogromnym prestiżem: 77 proc. obywateli Unii Europejskiej wierzy, że dzieci powinny uczyć się tego właśnie języka (European Commission 2006). W rezultacie angielski jest zwykle nauczany jako pierwszy lub drugi język obcy” (Otwinowska 2015: 7). Stąd pomysł Otwinowskiej (2015: 4), by wykorzystać szczególnie status języka angielskiego w europejskim systemie nauczania, jego powszechność na świecie, a także podobieństwo leksykalne do słownictwa języków europejskich nauczanych w polskiej szkole: „Szacuje się, że istnieje ok. 3 tys. kognatów angielsko-hiszpańskich” (Meara 1993) i ponad 20 tys. kognatów angielsko-francuskich (Nation i Meara 2002). Historycznie część zapożyczeń przeniknęła do angielskiego i innych języków z łaciny (Otwinowska 2015: 7). Badaczka stwierdza, iż „świadomość tych podobieństw znacznie zwiększa szansę na skuteczną naukę słownictwa, a co za tym idzie – na rozumienie tekstów i wypowiedzanie się w językach obcych” (Otwinowska 2015: 4).

Kwestią pozostaje, w jaki sposób wykorzystać z jednej strony te europejskie aspiracje do wielojęzyczności – wszak system oświaty w granicach Unii Europejskiej wyraźnie ma na celu wychowanie obywateli mówiących przynajmniej dwoma językami obcymi (Peres 2017) – z drugiej zaś owe zbieżności leksykalne. Badacze podkreślają tutaj istotę refleksyjnego uczenia się (Peres 2017), a więc zwracają uwagę na potrzebę treningu strategii pozwalających uczącym się zauważyć istnienie kognatów i internacjonalizmów, a także pokazujących im, jak z tych podobieństw korzystać, co „daje im gratis kilka tysięcy dodatkowych słów, łatwych do zrozumienia i użycia, bo podobnych do słownictwa z ich języka ojczystego” (Otwinowska 2015: 8). Otwinowska (2015: 8) podaje przykłady ćwiczeń, które zwracają uwagę ucznia na potencjał wspólnego dla różnych języków słownictwa: „obejmują one wskazywanie słów w tekstach, łączenie w pary słów podobnych w różnych językach, tworzenie map słów, tworzenie list, grupowanie słów (np. słowa nacechowane pozytywnie i negatywnie)”.

Jak widać, odwoływanie się do internacjonalizmów bądź słów znanych uczącemu się na przykład z innych języków (jak angielski) nie jest przedsięwzięciem niemożliwym. Skoro europejski system nauczania, a dalej – rynek pracy i tak są nastawione na obywatela wielojęzycznego, niezamkniętego w granicach swojego języka ojczystego, warto to wykorzystać przy nauczaniu kolejnych, także mniej popularnych języków.

Wspomniane wyżej cele, których osiągnięcie ułatwia czy nawet umożliwia wykorzystywanie wyrazów międzynarodowych w nauczaniu języków obcych, z pewnością wyglądają zachęcająco. Niemniej jednak nie wolno zapominać, że metoda ta ma również swoje wady.

W pierwszej kolejności należy wspomnieć o kwestiach problematycznych, które uderzają w główne założenie tego podejścia, tj. kwestię odpowiedniości leksemów. Istnieją bowiem przypadki, gdy wyrazy mogące zostać przez uczącego się uznane za swoje odpowiedniki wcale (lub w jakimś stopniu) nimi nie będą. Różnice mogą dotyczyć trzech poziomów: 1) znaczenia, 2) stylu, 3) akcentu. W sferze znaczenia wyrazistą formą takiego zróżnicowania są tzw. fałszywi przyjaciele (*false friends*, *falsche Freunde*, *faux amis*) – pułapki językowe, nazywane w terminologii językoznawczej *aprosymatami* (Szafranec 2011: 231). Są to wyrazy, które, mimo iż wyglądają właściwie identycznie, różnią się swoim znaczeniem, np. ang. *sympathetic* = pol. *współczujący* (≠ *sympatyczny*), niem. *die Mappe* = pol. *teczka* (≠ *mapa*), franc. *dôme* = pol. *kopuła, katedra* (≠ *dom*), węg. *sok* = pol. *dużo* (≠ *sok*), est. *viin* = pol. *wódka* (≠ *wino*). Zakres pojęcia bywa jednak poszerzany również o:

- a. wyrazy o tym samym znaczeniu, ale nieco różniące się pisowni, np. pol. *psycholog*, słow. *psiholog*;
- b. wyrazy charakteryzujące się różnymi cechami gramatycznymi, np. rzeczowniki o różnym rodzaju gramatycznym – pol. (to) *wojsko*, słow. (ta) *vojska*;
- c. wyrazy różniące się pod względem struktury słowotwórczej;
- d. wyrazy o tej samej strukturze słowotwórczej, ale różnej postaci graficzno-fonetycznej i odmiennym znaczeniu, np. pol. *odpowiedzieć*, słow. *odpovedati* w znaczeniu ‘zrezygnować’;
- e. frazeologizmy o podobnej strukturze formalnej, ale różniące się znaczeniami, np. pol. *stanąć dęba* i cz. *stat jako dub* w znaczeniu ‘stać nieruchomo, nie ustępować z drogi’;
- f. wyrazy tego samego języka, które w różnych okresach historycznych wykazywały odmienne znaczenia, np. *bielizna*.

(źródło: Szafranec 2011: 231 [na podstawie:] Lipczuk 1992)

Istotne przesunięcia mogą pojawić się także w obszarze stylistycznym. Jak już wspominałam, podczas badania internacjonalizmów niezmiernie istotne jest przeanalizowanie nie tylko odpowiedniości leksemów na poziomie znaczenia (rozumianego jako oznaczenie desygnatu), ale i stylu, który może mieć nieco inne zabarwienie w zależności od języka. Zdaje się, że główną przypadłością jest używanie przez obcokrajowców wyrazów zbyt poważnych, naukowych, może nawet patetycznych – znalezionych w podręcznikach i literaturze

– których podobieństwo wynika ze wspólnego łańciskiego trzonu, a które odczuwalne są już jako archaizmy lub mają swoje „kolokwialne”, mniej fachowe odpowiedniki (np. węg. *lingvisztika* / *nyelvészet*, gdzie drugie określenie to właściwie dosłowne tłumaczenie leksemu o łańciskim rdzeniu na wzór polskiego *językoznawstwa* – węg. *nyelv* ‘język’). W związku z tym należy z jednej strony zwracać studentom uwagę na bieżąco, do jakiego stylu przynależy poznawany czy używany przez nich międzynarodowy wyraz, z drugiej zaś: zwyczajnie uświadamiać im, że czasem „mogą podświadomie stosować dobrze im znaną z ich własnych języków leksykę w sytuacjach, w których użycie danego wyrazu będzie nieadekwatne do stylu” (Szafranec 2011: 232) – a więc zabrzmieć nie tyle niepoprawnie, co w sposób zabawny bądź nieoczywisty dla rodzimego użytkownika, i przygotować ich na wyrażające te odczucia reakcje. Można również podać im przykłady prezentujące wpływ rejestru danego słowa na odbiór komunikatu (ironia, stylizacja) – choć będzie to trudne, czy wręcz niewykonalne na niskich poziomach. Ponadto Kamil Szafranec (2011: 231–232) proponuje, by zwrócić uczniom uwagę, że w najogólniejszym spojrzeniu „zarówno internacjonalizmy, jak i zapożyczenia można podzielić na te stylistycznie gorsze i lepsze. Pozycja stylistyczna wydaje się uzależniona od języka, z którego pochodzi dany leksem. Przeglądając periodyki literackie, zauważyć można wzmożone użycie wyrazów pochodzenia łańciskiego i francuskiego. Często są one wyznacznikiem stylu naukowego lub artystycznego. Przeciwnym przykładem może być lektura czasopism młodzieżowych lub technicznych przepełnionych anglicyzmami krytykowanymi przez wydawnictwa poprawnościowe jako przejaw zbędnego zaśmiecania rodzimej leksyki”. Już tych kilka wskazówek pozwoli uczniom lepiej „wyczuć” dany internacjonalizm.

Trzecim z obszarów narażonych na różnice między internacjonalizmami jest akcent, będący kłopotliwym elementem również dla samych rodzimych użytkowników. „Coraz rzadziej, zarówno w mowie potocznej, jak i oficjalnej, słyszymy poprawnie akcentowane wyrazy obce. Mowa tu przede wszystkim o wyrazach pochodzenia obcego zakończonych na ~yka, ~ika jak np. matemAtyka, flzyka, mUzyka (formą przyjętą przez uzus jest wymowa matemAtyka, fizYka, muzYka), ale również o wyrazach typu mUzeum, repErtuar. Sami językoznawcy nie są zgodni co do tego, jak należy tę kwestię traktować. Niektórzy optują za uznaniem tego typu wymowy za poprawną, inni dopuszczają ją tylko w mowie potocznej” (Szafranec 2011: 232). Zatem to uczący musi zdecydować, w jaki sposób i w jakim stopniu kontrolować stawianie akcentu przez swoich uczniów.

Spojrzawszy na to wszystko, należy powtórzyć słuszną uwagę Szafranca (2011: 232), że „na uczących się polskiego czyha wiele językowych pułapek, zarówno gramatycznych, fonetycznych, jak i stylistycznych. Brak pełnej lub częściowej ekwiwalencji oraz różnice w zapisie czy rejestrze stylistycznym mogą nie tylko prowadzić do nieprecyzyjnego formułowania wypowiedzi, lecz także znacznie zaburzać komunikację poprzez niepoprawne użycie poszczególnych leksemów czy fraz”. Nauczyciel podejmujący się prowadzenia lekcji z wykorzystaniem internacjonalizmów musi zatem uwzględnić nie tylko uświadamianie podobieństw międzyjęzykowych, wskazywanie dużej liczby internacjonalizmów, ale także różnic w obrębie tych podobieństw, które zbiorczo można nazwać *pseudointernacjonalizmami* (Frohne G., 1989, *Internationalisierungstendenz des Wortschatzes und die sogenannten Internationalismen, Fremdspracheunterricht* 8/9, s. 33 za: Szafranec 2011: 230).

Poza różnicami w odpowiedności podobnych leksemów uczący musi również zmierzyć się z ich postacią w języku docelowym. Poza kwestią grafii w językach fleksyjnych pozostaje również problem odmiany, jak np. w przypadku „nieodmiennych kakao, video, czy jeszcze do niedawna nieodmiennych radio i studio” (Szafranec 2011: 233). Zresztą, problem dopasowania wyrazu o obcym rdzeniu do wymogów gramatycznych języka, którego się uczymy, pozostaje niezależnie od charakteru typologicznego języka. Na przykład w węgierskim, który jest przecież językiem aglutynacyjnym, miejsce typowej odmiany zajmuje dołączanie kolejnych sufiksów (różnie zwanych w zależności od funkcji), które czasem wymaga pewnych

modyfikacji w wygłosie tematu (jak np. wydłużenie wygłosowej samogłoski czy wprowadzenie samogłoski przy temacie zakończonym spółgłoską) – modyfikacje te mogą zaś być kłopotliwe w przypadku słów zakończonych nietypowo dla języka węgierskiego, jak chociażby nazwisko angielskiego pisarza Arthura Conana Doyle’a (kłopotliwego w odmianie także w języku polskim) czy stworzonych przez niego bohaterów: Sherlocka Holmesa i Johna Watsona.

Przemysław Gębał wspomina również o tym, iż wykorzystująca internacjonalizmy nauka języka obcego prowadzi głównie do dominacji sprawności receptywnych i wielu błędów w działaniach produktywnych (Gębał 2013: 51). Wiąże się to oczywiście z tym, że łatwiej internacjonalizm znaleźć w obcojęzycznym tekście i przyswoić, niż samodzielnie wygenerować, trafiając w wymogi grafii, fonologii, gramatyki i stylistyki języka docelowego, a także w to, że dany leksem w ogóle na gruncie tego języka istnieje.

Na koniec należy przytoczyć również słowa Szafránca (2011: 231), zwracającego uwagę na to, że: „Zwiększona internacjonalizacja słownictwa wiąże się ze znacznym przyrostem liczby słów oraz powoduje problemy normatywne. Trudno orzec, które ze słów są jedynie przejawem językowej mody, z czasem przemijającej, a które na stałe weszły do zasobu leksykalnego użytkowników danego języka (Markowski 2009). Zadaniem lektora JPJO (języka polskiego jako obcego) jest wyrobienie w studentach wyczucia językowego, rozumianego jako zdobycie kompetencji komunikacyjnych, pozwalających na poprawne komunikowanie się w języku polskim. Do kompetencji komunikacyjnych należałoby z pewnością zaliczyć poprawne stosowanie rejestru językowego w zależności od sytuacji komunikacyjnej” – czego z pewnością nie można uznać za łatwe zadanie.

Podsumowanie zalet i wad wykorzystywania internacjonalizmów w glottodydaktyce

W świetle powyżej zaznaczonych spostrzeżeń zasadne wydaje się postawienie pytania: czy, ucząc języka obcego, rzeczywiście warto sięgać po internacjonalizmy? Metoda ta jest w wielu przypadkach obiecująca pod kątem sprawnego czynnego i biernego opanowywania nowego słownictwa przez ucznia – czy jednak jej słabe strony nie przyćmiewają pożądanego efektu?

Wykorzystywanie wyrazów międzynarodowych w nauczaniu języków obcych nie jest oczywiście rozwiązaniem doskonałym, odpowiedzią na wszystkie potrzeby uczącego się – ale przecież nie o to też chodzi. Wpływ tej metody sięga do innych obszarów, dodając jej niezaprzeczalnych atutów. Przede wszystkim uświadomienie uczącemu się podobieństw między jego językiem ojczystym a językiem docelowym wpływa pozytywnie na jego podejście do nauki, przełamuje jego lęk przed nieznanym – co ma szczególne znaczenie przy nauce języka odległego typologicznie, gdy uczniowi trudno uwierzyć w istnienie takich podobieństw i sam raczej nie będzie ich szukał (Otwinowska 2015: 6) – a także prezentuje mu nowy materiał jako coś, co w jakiejś części już zna, a więc coś łatwiejszego do opanowania. Z kolei: im nauka będzie łatwiejsza a uczeń bardziej zmotywowany, tym większe powinny być jego postępy – a duża ilość znanego słownictwa przekłada się na lepsze rozumienie i tworzenie tekstów w językach obcych (Otwinowska 2015: 4). W dodatku świadomość podobieństw międzyjęzykowych daje uczącemu się deskę ratunku w sytuacjach nieuniknionych, a będących szczególnie niemiłymi dla osoby mówiącej w obcym języku: pokazuje mu, że nawet jeśli nie zna potrzebnego w danej chwili słowa, jest duża szansa, że może je samodzielnie wygenerować, opierając się na swoim języku ojczystym oraz innych językach, które zna.

Co więcej, sięganie po internacjonalizmy wpłynie nie tylko na ilość, ale i jakość poznawanego przez uczniów słownictwa. Część leksemów międzynarodowych, o czym już wspominałam, będzie miała szczególne nacechowanie stylistyczne w przynajmniej jednym z języków; będą to np. wyrazy książkowe, fachowe określenia, słowa bardziej potoczne czy wręcz slangowe. Uwzględnienie ich w toku nauki pozwoli uczącemu się odnaleźć się w różnych rzeczywistościach języka żywego: w rozmowach z rówieśnikami, w czytaniu tekstów

literackich i specjalistycznych. Ponadto wzbogaci jego zasób słownictwa w ogóle. Dlatego też, zamiast martwić się tym, iż: „Uczniowie młodszy mają mniejszy zasób słów w polszczyźnie, dlatego część polskich gimnazjalistów może nie zauważyć podobieństwa rzadziej używanych słów oraz ich odpowiedników w językach europejskich (np.: ‘antagonizm’, ‘ekstrawagancja’, ‘pesymizm’ itp.)” (Otwinowska 2015: 6), warto wzbogacić proste słownictwo podręcznikowe o „bardziej wyrafinowane słowa [...] (*a nonchalant gentleman, a romantic girl, an active teenager, a creative cook*)” (Otwinowska 2015: 8). Będzie to z korzyścią również dla rozpoczynających naukę języka obcego studentów starszych wiekiem, dla których poznanie samych najprostszych słów może ograniczać ich wypowiedzi, a nawet być odczuwane jako krępujące („jestem taki stary, a uczę się kolorów i nazw owoców jak małe dziecko”).

Ponadto, co podkreśla Otwinowska (2015: 4), uświadamianie uczniom podobieństw między językami wpływa na ich funkcjonowanie we współczesnym świecie, w którym „dysponowanie umiejętnościami w zakresie dwujęzyczności, wielojęzyczności lub różnojęzyczności staje się warunkiem korzystania z edukacji, kultury i życia społecznego, a także jest podstawą aktywności na rynku pracy”. Sprawia, że stają się oni bardziej otwarci „na funkcjonowanie w niejednojęzycznym społeczeństwie” (Otwinowska 2015: 6), a także ułatwia im uczestnictwo „w międzynarodowym dyskursie rzeczywistym i wirtualnym” (Otwinowska 2015: 5). Efekty wykorzystywania internacjonalizmów w nauczaniu wykraczają zatem dość daleko poza lekcje danego języka obcego czy nawet strategie uczenia się języków (i nie tylko). Dlatego też wielką szkodą jest, iż „w Polsce i na świecie wciąż króluje sprzedaż podręczników do nauki języków, przygotowywanych zgodnie z jednojęzycznymi normami, a tym samym – nieuwzględniających podobieństw między językami” (Otwinowska 2015: 9). To w znaczącym stopniu ogranicza pozytywny wpływ tej metody.

Co jednak ze wspomnianymi wadami podejścia? Oczywiście żadne pozytywy nie sprawią, że one znikną. Pytanie brzmi jednak: które mają tu większe znaczenie? Jeżeli uświadomimy sobie, że „w wypadku polskiego i wielu języków europejskich fałszywych przyjaciół jest znacznie mniej niż wyrazów podobnych” (Otwinowska 2015: 5), a kwestie stylu i akcentu są z pewnością kłopotliwe, a także oznaczają dodatkową pracę dla nauczyciela i ucznia, ale – nawet przy średnim opanowaniu – nie przekreślają pozytywnych rezultatów, okaże się, że największym błędem byłoby całkowite przekreślenie tej metody.

BIBLIOGRAFIA

- Balázs, G. (2003), *Milyen lesz a netm@gy@r?*, „Édes Anyanyelvünk”, nr 2 (XXV), s. 3.
- European Commission (2006), *Eurobarometer Report 243: Europeans and their Languages*, <ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf>, [dostęp: 5.05.2015].
- Gębal, P.E. (2012), *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Kraków: Universitas.
- Gębal, P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lénárt, L. (2007), *Angol vagy magyar (angyar, magyanyol)?*, „Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények”, nr 1(1), s. 99–108.
- Maćkiewicz, J. (2001), *Wyrazy międzynarodowe (internacjonalizmy) we współczesnym języku polskim*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 555–562.
- Markowski, A. (2009), *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meara, P. (1993), *The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary*, [w:] R. Schreuder, B. Weltens (red.), *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam: John Benjamins, s. 279–298.

- Minya, K. (2003), *Mai magyar nyelvújítás. Szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*, Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Nagy Fórizs, E. (2004), *Szóalkotási módok a magyar és lengyel ifjúsági nyelvben*, „Hungarológia. Nyelv és kultúra”, Poznań: Wydawnictwo Prodruk, s. 195–210.
- Nation, P., Meara, P. (2002), *Vocabulary*, [w:] N. Schmitt (red.), *An Introduction to Applied Linguistics*, London: Arnold, s. 35–53.
- Otwinowska, A. (2015), *Na drodze ku wielojęzyczności – rozwijanie słownictwa uczniów na podstawie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–10.
- Peres, A. (2017), *A többnyelvűség didaktikájának lehetőségei a nyelvoktatásban*, „Polgári Szemle”, nr 4–6, <shorturl.at/foAMN>, [dostęp: 16.06.2023].
- Podobiński, S. (2001), *Zapożyczenia w polskiej leksyce ogólnej i specjalistycznej*, [w:] M. Preyzner, *Kategorie gramatyczne, czy(li) kategorie naszego (nie)myślenia o języku*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 7–88.
- Szafraniec, K. (2011), *Internacjonalizmy i inne zapożyczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 18, s. 229–234.

ZUZANNA BODZIONY Absolwentka trzech kierunków na Uniwersytecie Jagiellońskim: komparatystyki polonistycznej w zakresie studiów licencjackich, a także filologii węgierskiej oraz nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego na poziomie studiów magisterskich. Asystent naukowo-dydaktyczny w Zakładzie Filologii Węgierskiej UJ oraz doktorantka Wydziału Filologicznego UJ. W swoim doktoracie szuka rozwiązań na to, by efektywniej uczyć polskich studentów poprawnego użycia rodzajników obecnych w języku węgierskim, a więc zagadnienia, które ze względu na brak gramatycznego odpowiednika tych jednostek w polszczyźnie stanowi jedno z większych wyzwań dydaktycznych. Jej zainteresowania badawcze ściśle łączą się z glottodydaktyką.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

Analiza procesów słowotwórczych w nauczaniu leksyki specjalistycznej

Przykład języka włoskiego

DOI: 10.47050/jows.2023.3.87-97

Tematem artykułu jest refleksja nad efektywnością analizy procesów słowotwórczych w przyswajaniu terminów specjalistycznych. Rozwój kompetencji językowej na wyższym poziomie zaawansowania wiąże się z koniecznością zmierzenia się z tego typu słownictwem. Opisane tu badanie pokazuje, że wnikliwa analiza afiksów, złożeń czy kalk językowych w terminach specjalistycznych ułatwia odkrywanie i zapamiętywanie ich znaczenia. Warto wykorzystać ją jako jedną z technik nauczania.

Uczniowie przyswajający jakikolwiek język obcy mają styczność ze słownictwem specjalistycznym już na poziomie średniozaawansowanym. Leksykę tego typu można spotkać w nazwach zawodów, sklepów, sprzętów domowych, różnego rodzaju gadżetów i nowoczesnych technologii. Odnajdziemy je również w dialogach „u lekarza”, „w banku” czy w opisie zabytków. Już przy pierwszym kontakcie ze złoženiami czy wyrazami pochodnymi występującymi w terminach specjalistycznych warto uczniom zwracać uwagę na te mechanizmy i stopniowo utrwać znaczenie poszczególnych przyrostków bądź przedrostków. Za jedno z największych wyzwań w procesie uczenia się terminów specjalistycznych można uznać właśnie poszukiwanie i przyswajanie znaczenia wyrazów (Borczyk 2020).

Specyfika terminologii specjalistycznej

Terminologia specjalistyczna różni się od słownictwa potocznego kilkoma zasadniczymi cechami. Po pierwsze, terminy specjalistyczne charakteryzują się jednoznacznością. Chociaż mają wiele znaczeń, to w obrębie jednej dziedziny każdemu terminowi można przypisać tylko jedno konkretne znaczenie. Drugą cechą jest niezmienność tego znaczenia w zakresie danej dyscypliny. Trzecią i najważniejszą kwestią jest kreatywność w tworzeniu nowych terminów. W tym celu często używa się przedrostków, wrostków i przyrostków pochodzenia grecko-łacińskiego. Oprócz afiksów w obrębie leksyki specjalistycznej znajdziemy także sporo złożeń, zapożyczeń, kalk językowych i neologizmów (Balboni 2000, 51–58).

Przyjrzymy się bliżej wyżej wspomnianym mechanizmom na przykładzie języka włoskiego.

ELIZA BORCZYK
Politechnika Śląska

JUSTYNA KRAWCZYK
Uniwersytet Śląski

Procesy słowotwórcze

Tworzenie słów następuje głównie w trzech procesach: sufiksacji, prefiksacji i kompozycji (Dardano i Trifone 1996).

Sufiksacja to rodzaj derywacji, który polega na dodaniu sufiksu, czyli przyrostka, po rdzeniu słowa. Taka modyfikacja wiąże się ze zmianą kategorii gramatycznej (Dardano i Trifone 1996). Poniższa tabela

przedstawia wszelkie możliwe zmiany kategorii gramatycznych, zachodzące podczas procesu sufiksacji w języku włoskim:

Tabela 1. Modyfikacje kategorii gramatycznych w procesie sufiksacji (Dardano i Trifone 1996: 210)

TERMIN BAZOWY	DERYWAT	PRZYKŁAD
rzeczownik	rzeczownik	<i>cane > canile</i>
	przymiotnik	<i>servo > servile</i>
	czasownik	<i>tendenza > tendere</i>
przymiotnik	rzeczownik	<i>superbo > superbia</i>
	przymiotnik	<i>bianco > biancastro</i>
	czasownik	<i>attivo > attivare</i>
czasownik	rzeczownik	<i>supplire > supplemento</i>
	przymiotnik	<i>variare > variabile</i>
	czasownik	<i>parlare > parlottare</i>

Sufiksacja jest procesem niezwykle złożonym. Liczba możliwych przyrostków w obrębie każdej kategorii gramatycznej jest bardzo duża, a każdemu można przypisać ściśle określoną funkcję. Poniższa tabela przedstawia przyrostki pogrupowane według poszczególnych typów sufiksacji i ich funkcji.

Tabela 2. Przegląd sufiksów według kategorii gramatycznych (Treccani)

KATEGORIA GRAMATYCZNA	RODZAJE SUFIKSÓW	FUNKCJA
rzeczowniki denominalne	-ista, -aiolo/a, -ario, -iere, -aio, -aro, -ano, -ante, -one	wykonawca lub zawód
	-ale, -ario, -iere/a	narzędzie
	-eria, -aio, -ato, -ile, -ificio	miejsce
	-ata, -ame, -aglia, -eto/a, -eria, -iera	ilość lub organ kolegialny
rzeczowniki odprzymiotnikowe	-ezza, -eria/èria, -ia, -ia, -ità/età/ tà, -izia, -itudine, -ore, -aggine, -anza/enza, -ismo/esimo	stan lub cecha
rzeczowniki dewerbalne	-zione/-sione, -mento, -ura, -aggio, -nza, -io, -ata/-ita/-uta/-ato/-ito	czynność
	-tore/trice, -ante/ente, -one/a, -ino/a, -toio/a, -torio, -eria, -trice	wykonawca czynności lub środek/narzędzie
przymiotniki denominalne	-ato, -uto, -are, -ario, -ano, -ale, -aneo, -ineo, -aceo, -igno, -ino, -ile, -izio, -iero, -esco, -ivo, -istico, -astico, -ico, -oso, -ifico, -torio, -ano, -ino, -ese	cecha
przymiotniki dewerbalne	-ivo, -evole, -bile, -ante, -ente	cecha
czasowniki denominalne	-are, -ire, -iare, -icare, -izzare, -ificare, -eggiare	czynność
czasowniki odprzymiotnikowe	-are, -ire, -izzare, -ificare, -eggiare	czynność

Analizując powyższe przykłady, można zauważyć przewagę rzeczowników denominalnych nad pozostałymi grupami sufiksów. Mimo braku zmiany kategorii gramatycznej jest ona najbogatsza w formy i najbardziej zróżnicowana w wymiarze semantycznym. Fakt ten może być spowodowany tym, że w terminologii specjalistycznej dominują właśnie rzeczowniki służące do nazywania nowych przedmiotów, zjawisk czy procesów.

Szczególną odmianą derywacji rzeczowników, przymiotników i czasowników jest **alternacja**. Jest to proces polegający na dodaniu sufiksów i prefiksów, które zmieniają ton lub właściwość, ale nie podstawowe znaczenie słowa. Zmiany te uwarunkowane są kontekstem morfologicznym i fonologicznym (Polański 1999).

Możemy wyróżnić dwa rodzaje alteratów: prawdziwe i fałszywe. Prawdziwe alteraty mają ten sam sens co słowo baza. Alteraty fałszywe pochodzą od tych prawdziwych, ale mają swoje własne i również specyficzne znaczenie. Terminy te zaliczyć można do *falsi amici* (w ang. *false friends*). Przykładem może być *cavallone*, które nie oznacza bardzo dużego konia, jakbyśmy wnioskowali z dosłownego tłumaczenia, tylko wysoką falę (Dardano i Trifone 1996: 225).

Najczęściej spotykana klasyfikacja alteratów obejmuje zdrobnienia, zgrubienia oraz alteraty werbalne (Dardano i Trifone 1996).

Zgodnie z definicją, **zdrobnienie** to „wyraz pochodny oznaczający przedmiot mniejszy od przedmiotu, którego nazwa stała się podstawą tego wyrazu, np. *casetta*, *finestrino*, lub wyrażający pozytywne nastawienie uczuciowe mówiącego do przedmiotu wypowiedzi” (sjp.pwn.pl/slowniki/zdrobnienie.html).

Zgrubienie natomiast to rzeczownik lub przymiotnik utworzony od danego podstawowego wyrazu i opisujący w porównaniu z nim nadmierną wielkość przedmiotu czy też nadmierne nasilenie cechy (Polański 1999: 68). Może wyolbrzymiać nazywane zjawisko lub wyrażać do niego emocjonalny stosunek, najczęściej negatywny (*donnone*). Znaleźć można również przypadki zgrubień o charakterze pieszczotliwym. W tabeli poniżej znajduje się zbiór sufiksów wyrażających poszczególne funkcje.

Tabela 3. Przegląd sufiksów charakterystycznych dla zdrobnień i zgrubień (Treccani)

RODZAJ SUFIKSU	PRZYKŁADY SUFIKSÓW
sufiksy wyrażające zgrubienie	-one, -acchione, -accio, -azzo, -astro
sufiksy wyrażające zdrobnienie	-ino, -icino, -olino, -etto, -ello, -cello, -icello, -uccio, -uzzo, -icciolo, -ucolo, -(u)olo, -otto, -acchiotto, -icciattolo
sufiksy o charakterze pieszczotliwym	-uccio, -ino, -cino, -etto, -ello
sufiksy o charakterze obraźliwym	-accio, -astro, -ucolo, -icciattolo, -uccio

Zgrubienia i zdrobnienia nie są zjawiskiem obcym w językach specjalistycznych. Ich podstawową funkcją nie jest jednak wyrażanie emocji. Można je znaleźć w nazwach różnych przedmiotów, obiektów czy narzędzi (np. *cerotto*, *occhio*).

Wśród nazw procesów i czynności odnaleźć można alteraty werbalne. Według Dardano i Trifone przyrostki alteracyjne służą do „wskazania aspektu czasownika podstawowego: powtórzenia, przerywania, braku ciągłości, okazjonalności, tłumienia” (1996: 606). W tabeli zamieszczono kilka przykładów sufiksów:

Tabela 4. Przykłady alteratów werbalnych (Treccani)

-ettare: *picchiare* > *picchiettare*

-icchiare: *dormire* > *dormicchiare*

-ottare: *parlare* > *parlottare*

-ucchiare: *bevere* > *bevucchiare*

-erellare/ellare: *girare* > *girellare*

-acchiare: *ridere* > *ridacchiare*

Tego typu czasowniki częściej pojawiają się w tekstach literackich, w poezji lub w tekstach piosenek.

Nieco mniej skomplikowany od sufiksacji i uboższy co do ilości form jest proces **prefiksacji**. Jest to typ derywacji polegający na dodaniu przedrostka na początku terminu bazowego. Przedrostki mogą mieć charakter nominalny, jeśli pochodna jest rzeczownikiem (*preallarme*), przymiotnikowy, jeżeli pochodna jest przymiotnikiem (*illegale*), lub werbalny, jeśli pochodna jest czasownikiem (*disordinare*). Po dodaniu przedrostka słowo może przyjąć znaczenie przeciwne (np. w *scomposto*) lub jego znaczenie może zostać wzmocnione (np. *straricco*). Najczęściej spotykane przedrostki w języku włoskim prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Przykłady przedrostków i ich funkcje w języku włoskim (Treccani)

PREFIKS	FUNKCJA	PRZYKŁAD
a-	– służy do tworzenia czasowników – z rzeczownikami lub przymiotnikami oznacza brak, pozbawienie, negację	<i>affluire, associare</i> <i>acefalo, amorale, analgesico</i>
di-/de-/dis-	– stosowany w czasownikach złożonych – do tworzenia czasowników o negatywnym znaczeniu w stosunku do rzeczownika – o znaczeniu „podwójny” lub „dwa”	<i>discernere, divulgare</i> <i>decolorare</i> <i>dimetilico, diodo</i>
in-/im-	– stosowany w przymiotnikach – do tworzenia czasowników o znaczeniu ‘wewnątrz’ – z imiesłowem, rzeczownikiem lub przymiotnikiem wyraża znaczenie braku, pozbawienia, przeciwieństwa	<i>illegito, irrealizzabile</i> <i>incorporare, incarcerare</i> <i>invalido, inoffensivo</i>
re-/ri-	– do wyrażenia powtórzenia czynności – do tworzenia wyrazów pochodnych	<i>ricostruire, ristrutturare</i> <i>refrigerare</i>
ipo-, sotto-, semi-, emi-, ben-, mal-	– do wyrażenia oceny	<i>ipoteso, benfatto</i>
ante-, anti-, post-, retro-, pro-, con-, contro-, contra-, inter-/intra-, sopra-/sovra-, sotto-, sub-	– do wyrażenia informacji o charakterze przestrzenno-czasowym	<i>antecedente, sottomarina</i>

W podręcznikach do nauki języka włoskiego przedrostki najczęściej spotkamy w przymiotnikach wyrażających negację oraz w czasownikach wyrażających powtórzenie.

Trzecim najbardziej popularnym mechanizmem tworzenia nowych słów jest **kompozycja**. Polega na połączeniu ze sobą dwóch morfemów leksykalnych, tworząc nowe słowo o własnym znaczeniu (np. *capostazione, portaombrelli*) lub na zgrupowaniu kilku wyrazów w celu uzyskania jednego znaczenia np. *carta credito*.

Złożenia to częste zjawisko językowe spotykane w terminach specjalistycznych, zwłaszcza w obszarze technicznym. Bardzo często służą do nazywania nowych przedmiotów, obiektów czy wynalazków. Złożenia w języku włoskim mogą powstawać z kombinacji pięciu kategorii gramatycznych. Przykłady przedstawia poniższa tabela.

Tabela 6. Przykłady kompozycji według kategorii gramatycznych (Treccani)

TERMINY BAZOWE	NOWY TERMIN	PRZYKŁAD
rzeczownik + rzeczownik	rzeczownik	<i>calzamazia</i>
rzeczownik + przymiotnik	rzeczownik	<i>girotondo</i>
przymiotnik + rzeczownik	rzeczownik / przymiotnik	<i>malafede</i>
czasownik + rzeczownik	rzeczownik	<i>asciugamano</i>
rzeczownik + czasownik	czasownik	<i>barcamenarsi</i>
czasownik + czasownik	rzeczownik	<i>lasciapassare</i>
przyimek + rzeczownik	rzeczownik	<i>soprattassa</i>

przymiotnik + przymiotnik	przymiotnik	<i>bianconero</i>
przysłówek + czasownik	rzeczownik / przymiotnik / czasownik	<i>benestare</i>
przysłówek + przymiotnik	przymiotnik	<i>altoparlante</i>
czasownik + przysłówek	rzeczownik	<i>posapiano</i>
przysłówek+ przysłówek	przysłówek	<i>malvolentieri</i>
przyimek + czasownik	czasownik	<i>soprannominare</i>
rzeczownik + przyimek + rzeczownik	rzeczownik	<i>ficodindia</i>

Oprócz przedstawionych w zestawieniu procesów słotwórczych istotne miejsce w językach specjalistycznych zajmują **zapożyczenia**. Według Dardano i Trifone „zapożyczenie językowe ma miejsce, gdy nasz język wykorzystuje i przejmuje cechę językową, która wcześniej istniała w innym języku, a nie istniała w naszym” (1996: 360). Innymi słowy, to „głoski, cząstki słotwórcze, wyrazy, wyrażenia, konstrukcje składniowe przejęte z innego języka” (encyklopedia.pwn.pl).

We współczesnym leksykonie włoskim istnieje ponad sześć tysięcy zapożyczeń, w tym około cztery i pół tysiąca w językach techniczno-specjalistycznych. Najliczniejszą grupę zapożyczeń stanowią anglicyzmy, zwłaszcza w takich dziedzinach jak: reklama (*billboard, banner*), kultura (*film, media*), ekonomia (*leader, meeting*) czy moda (*show, trend*). Wśród mniej licznych odnajdziemy galicyzmy, dotyczące głównie polityki (*patriota, democrazia*) i handlu (*concorrenza, esportare*); iberyzmy – wśród pojęć z życia społecznego i militarne-go (*flotta, recluta*) i germanizmy, między innymi w dziedzinach naukowych i filozoficznych (*enzima, psicanalisi*); (*Treccani*). Nie brakuje również zapożyczeń z języków słowiańskich, tj. *mazurka* z języka polskiego, *robot* z czeskiego, *panduro* z chorwackiego czy *leninismo* z rosyjskiego (Widłak 1996; Pezelj 2020).

Szczególnym rodzajem zapożyczenia jest kalka językowa będąca często przyczyną błędów. Zgodnie z definicją jest to „wyraz lub wyrażenie utworzone za pomocą rodzimych elementów językowych według wzoru semantycznego języka obcego” (Polański 1999: 284). Wyróżniamy jej dwa podstawowe typy: kalkę translacyjną oraz kalkę semantyczną. Pierwsza z nich polega na odtworzeniu terminu z równoważnymi elementami języka docelowego, powielając tym samym strukturę obcego wyrazu, na przykład *grattacielo* od angielskiego *sky-scraper*. Z kalką semantyczną mamy do czynienia, gdy nadajemy nowe znaczenie już istniejącemu terminowi. Na przykład: *singolo*, które oznacza ‘sam’, ale ze względu na wpływ angielskiego *single*, zmieniło swoje znaczenie na ‘osobę, która żyje w pojedynkę’ (treccani.it/enciclopedia/calchi). Terminy tego typu są bardzo liczne w językach specjalistycznych.

Powyższa charakterystyka pozwala zauważyć, jak szerokie i złożone jest zagadnienie procesów słotwórczych w języku włoskim. Czy oznacza to, że jest zbyt skomplikowane, by posłużyć za narzędzie analizy terminologii specjalistycznej? Czy jednak może stanowić cenną i ciekawą metodę odkrywania znaczeń i zapamiętywania pojęć?

Aby odpowiedzieć na te pytania, przeprowadzono badanie o charakterze sondażowym na terenie jednej ze śląskich uczelni. Posłużono się w tym celu kwestionariuszem ankiety zawierającej 9 pytań otwartych i jedno zamknięte. Ankieta została wypełniona w sumie przez 30 osób: 12 studentów trzeciego roku filologii włoskiej w Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych Politechniki Śląskiej oraz przez 18 studentów trzeciego roku specjalizacji angielsko-włoskiej na kierunku Lingwistyka Stosowana Instytutu Badań nad Edukacją i Komunikacją Politechniki Śląskiej.

Opis badania

Celem ankiety była ewaluacja projektu, który został przeprowadzony wśród studentów trzeciego roku studiów.

Dla studentów trzeciego roku filologii był to projekt badawczy realizowany w ramach pracy licencjackiej. Zakładał dość szczegółowe zgłębienie aspektów teoretycznych

poszczególnych procesów słowotwórczych oraz specyfiki językowej badanej dziedziny. Studenci lingwistyki natomiast dokonali analizy słowotwórczej terminów specjalistycznych z wybranych dziedzin w ramach zajęć z konwersatorium lingwistycznego. Oba badania polegały na wyselekcjonowaniu terminów specjalistycznych z tekstów źródłowych i ujęciu ich w kategorie według typologii procesów słowotwórczych. Materiał badawczy obejmował ponad trzy tysiące terminów. Jego analiza miała na celu wyciągnięcie stosownych wniosków ilościowych i jakościowych.

Badanie ankietowe, które zostało przeprowadzone po wykonaniu projektów, posłużyło do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania:

1. Które procesy słowotwórcze stanowią najciekawszy oraz najtrudniejszy przedmiot analizy?
2. Które procesy słowotwórcze są najtrudniejsze do odnalezienia w tekstach źródłowych?
3. W jakim stopniu analiza słowotwórcza języka specjalistycznego wpływa na rozumienie i na utrwalenie znaczenia słownictwa specjalistycznego?
4. Czy analiza słowotwórcza wpływa na rozumienie struktur gramatycznych?
5. Czy analiza słowotwórcza wpływa na zwiększenie motywacji uczenia się języka specjalistycznego?
6. Jakie inne pozytywne aspekty analizy słowotwórczej terminów specjalistycznych można wyróżnić?

Wyniki badania

Odpowiedzi na pierwsze dwa pytania precyzują przedmiot badań studentów. Wynika z nich, że analizowano język ekonomiczny, medyczny, techniczny (tj. budownictwo, motoryzacja, geodezja, architektura krajobrazu), rolniczy, jak również język informatyki, reklamy, kuchni i mody. Procesy słowotwórcze, które studenci obserwowali, to przede wszystkim derywaty zawierające sufiksy i prefiksy, złożenia, skróty, skrótowce i zapożyczenia.

W pytaniu trzecim respondenci zostali poproszeni o wskazanie maksymalnie dwóch najciekawszych ich zdaniem zjawisk językowych. Najbardziej interesującym mechanizmem słowotwórczym są zapożyczenia (46%). Być może jest to spowodowane faktem, iż zdecydowana większość tych terminów pochodzi z języka angielskiego, który ankietowani znają w dość dobrym stopniu. Anglicyzmy nie stanowią bariery językowej, są w większości zrozumiałe i budzą ciekawość.

Równie interesujące w analizie są derywaty zawierające sufiksy, najbardziej różnorodne i bogate w formy, oraz skrótowce (po 40%), których znaczenie często nie jest łatwe do odszyfrowania. Mając do dyspozycji nowoczesne technologie i słowniki, sprawdzenie znaczenia skrótu nie stanowi problemu.

Jedna trzecia badanych za ciekawe uznała złożenia i derywaty zawierające prefiksy.

Kolejne pytanie (4) miało na celu zbadanie, które z powyższych procesów są najtrudniejsze do zanalizowania. Niemal połowa ankietowanych wskazała słowa złożone (46%). Problem nie pojawia się podczas odkrywania znaczenia tych terminów, a raczej podczas odnajdywania ich w tekście źródłowym jako złożzeń oraz klasyfikacji kategorii gramatycznych elementów składowych. Trudność ta może być uwarunkowana poziomem kompetencji językowej.

Pod względem trudności w analizie na drugim miejscu znalazły się derywaty zawierające przyrostki. Przyczyną może być nie tylko największa złożoność i różnorodność form. Bardzo często nie jest sprawą oczywistą, do jakiej kategorii gramatycznej należy słowo bazowe, od którego został utworzony derywat.

Tylko 20% studentów za problematyczne uznało odpowiednio derywaty zawierające prefiksy, 6% badanych wybrało opcję „skróty i skrótowce”.

Pytanie 5 dotyczyło procesów słowotwórczych, których przykłady najtrudniej znaleźć w tekstach źródłowych. Ponad połowa studentów (53%) zaobserwowała, że najrzadziej można spotkać słowa złożone, natomiast jedna trzecia badanych zaznaczyła skróty i skrótowce.

Przyczyn można dopatrywać się nie tylko w poziomie kompetencji językowej uczących się i umiejętności wyselekcjonowania takich terminów, ale również w mniejszej częstotliwości ich występowania w stosunku do innych zjawisk słowotwórczych. Najmniej problemów sprawiają derywaty zawierające prefiksy (20%) i sufiksy (15%) oraz zapożyczenia (15%).

Najistotniejszą kwestią w przeprowadzonym badaniu było uzyskanie odpowiedzi na pytania 6 i 7: czy analiza tak bardzo złożonych w języku włoskim mechanizmów słowotwórczych ułatwia dedukowanie znaczenia leksyki specjalistycznej i jej zapamiętanie? Aż 74% studentów stwierdziło, iż w „bardzo dużym stopniu”, a 26% badanych – „w średnim stopniu”. Zdecydowana większość terminów specjalistycznych to derywaty zawierające przyrostki i przedrostki. Wnikliwa interpretacja afiksów pozwala zapamiętać ich znaczenie i funkcje, a tym samym szybciej dedukować znaczenie nowych wyrazów. Proces ich memoryzacji jest szybszy i bardziej trwały.

W pytaniu 8 studenci zostali zapytani o wpływ analizy słowotwórczej na rozumienie struktur gramatycznych. Okazuje się, że jedna trzecia badanych zauważa taką zależność „w bardzo dużym stopniu”, a 40% – „w dużym stopniu”. Pozostali ankietowani wybrali odpowiedź „w średnim stopniu”.

Jeszcze silniejszą korelację respondenci wskazali w pytaniu 9, dotyczącym motywacji. Ich zdaniem, analiza słowotwórcza terminów specjalistycznych na tyle ułatwia proces ich przyswajania, że motywacja do wysiłku wzrasta w „bardzo dużym stopniu” (40%) bądź „w dużym stopniu” (53%). Spośród badanych 6% nie wskazało takiej zależności.

Ostatnie pytanie (10) miało charakter otwarty. Studenci zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat innych pozytywnych aspektów analizy słowotwórczej terminologii specjalistycznej. Najczęściej udzielana odpowiedź to „pogłębienie wiedzy”, „poszerzenie horyzontów w zakresie badanej dziedziny” oraz „zwiększenie zakresu znajomości słownictwa specjalistycznego”. Dzięki analizie studenci nauczyli się „wnioskować znaczenie różnych słów, których wcześniej nie znali”. Jeden z respondentów napisał, że „zauważanie procesów słowotwórczych” jest cenną umiejętnością i narzędziem podczas dalszej nauki, zwłaszcza samodzielnej. Warto z niego korzystać w procesie zarówno uczenia się, jak i nauczania.

Czy nauczyciele szkół średnich również po nie sięgają? Ciekawość skłoniła nas do przeprowadzenia krótkiej ankiety wśród 20 nauczycieli języka włoskiego szkół średnich. Według ich obserwacji tylko połowa podręczników zwraca uwagę na procesy słowotwórcze, jednak nasi ankietowani niemal jednogłośnie uznali ich przydatność w utrwalaniu nowego materiału leksykalnego. Wśród najczęściej spotykanych i analizowanych terminów wymieniają zapożyczenia, złożenia i derywaty z przedrostkami. Na czwartej pozycji znalazły się skróty, natomiast najmniej uwagi poświęca się sufiksacji. Jak wiadomo, to najbardziej złożony mechanizm tworzenia słów, jednak to właśnie formacje wyrazowe z przyrostkami stanowią największą grupę terminów specjalistycznych i powinno się im poświęcić nieco więcej uwagi.

Implikacje dydaktyczne

Aby wykorzystać analizę słowotwórczą jako technikę nauczania słownictwa nie tylko specjalistycznego, mamy do wyboru wiele rodzajów aktywności.

Jedne z prostszych ćwiczeń to tworzenie negacji lub antonimów z wykorzystaniem przedrostków (*comporre – scomporre, abile – disabile*), tworzenie przysłówków z wykorzystaniem przyrostka *-mente (velocemente)*, nadawanie aspektu powtarzalności lub powtórnego wykonania pewnej czynności za pomocą przyrostka *ri-, re- (ricostruire)* czy wyolbrzymianie cech za pomocą przedrostków (*ricco – straricco*).

Dobrym nawykiem podczas wprowadzania i wyjaśniania znaczenia terminów specjalistycznych jest ćwiczenie różnych transformacji i tworzenie wyrazów pochodnych. Dla przykładu od rzeczownika *giudice* można utworzyć czasownik *giudicare*, następnie przymiotnik *giuridico*, imiesłów *giudicato*, przymiotnik *giudicabile*, od którego pochodzi rzeczownik

giudicamento itp. Systematyczny trening transformacji powinien przynieść szybkie efekty w odkrywaniu znaczeń i kategorii gramatycznej terminów.

Tworzenie rodzin wyrazów można wykorzystać jako zadanie dla uczniów bardziej zdolnych, szybciej wykonujących ćwiczenia, ewentualnie jako formę gry językowej w grupach z elementem rywalizacji.

Bardziej złożonym i długoterminowym zadaniem do wykonania w grupach, parach, które możemy zaproponować w formie projektu, jest utworzenie glosariusza z wybranej dziedziny, a następnie klasyfikacja zawartych w nim terminów według kategorii gramatycznych lub typów procesów słowotwórczych itp.

Rodzaj analizy powinien być dostosowany do poziomu kompetencji językowej uczniów.

Podsumowując, język włoski jest językiem fleksyjnym, który charakteryzuje się niezwykłą różnorodnością form, odmian i nieregularności o charakterze syntaktycznym i morfologicznym. Wymaga dużego nakładu czasu i efektywnych technik uczenia się, do których niewątpliwie należy analiza procesów słowotwórczych. Znajomość funkcji poszczególnych afiksów ułatwia dedukowanie znaczenia terminów, proces zapamiętywania słownictwa jest szybszy i bardziej trwały, wzrasta motywacja do uczenia się języków specjalistycznych. Można pokusić się o wniosek, iż znajomość modeli słowotwórczych w języku wzbogaca pasywny zapas słownictwa, który jest niezbędny i bardzo przydatny do rozumienia czytanych oraz słuchanych tekstów specjalistycznych. Analiza słowotwórcza w znacznym stopniu przyczynia się nie tylko do zgłębiania semantycznego aspektu języka, ale również do rozumienia struktur gramatycznych. Jest cennym narzędziem i powinna stać się regularnie stosowaną praktyką na lekcjach.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P.E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino: Utet Libreria.
- Balboni, P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: Utet Libreria.
- Balboni, P.E. (2007), *Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione*, [w:] P. Mazzotta, L. Salmon (red.), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Torino: Utet Università.
- Ballarin, E. (2009), *Didattica delle microlingue*, Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari.
- Begotti, P. (2003), *La didattica delle microlingue*, [w:] R. Dolci, P. Celentin, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma: Bonacci, s. 227–240.
- Borczyk, E. (2020), *Jednostka dydaktyczna a specyfika nauczania i uczenia się języków specjalistycznych*, [w:] E. Bieñkowska-Kajko, E. Mężyk, B. Stefanowicz (red.), *Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych. Aspekty, metody, realizacje*, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, s. 9–23.
- Borczyk, E. (2021), *Nowoczesne technologie w obliczu zdalnego kształcenia*, [w:] A. Danielewska, J. Kozłowska (red.), *Edukacja w obliczu pandemii – wyzwania zdalnego nauczania*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, s. 72–83.
- Dardano, M., Trifone, P. (1996), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Bologna: Zanichelli.
- *Encyklopedia PWN*, <encyklopedia.pwn.pl>, [dostęp: 19.08.2023].
- Grucza, S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kic-Drgas, K. (2015), *Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej*, „e-mentor”, nr 3(60), s. 17–22, <dx.doi.org/10.15219/em60.1180>, [dostęp: 25.04.2023].

- Pezelj, K. (2020), *Scambi lessicali tra l'italiano e le lingue slave*, <zir.nsk.hr/islandora/object/ffst%3A2692/datastream/PDF/view>, [dostęp: 19.08.2023].
- Pierini, P. (1981), *L'analisi dei bisogni linguistici: teoria e pratica*, [w:] A. Ciliberti, (red.), *L'insegnamento linguistico "per scopi speciali"*, Bologna: Zanichelli, s. 58–84.
- Polański, K. (red.) (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Porcelli, G. (1990), *Dalla lingua comune alle microlingue*, [w:] G. Porcelli, B. Cambiaghi, M.-C. Jullion, A. Caimi Valentini, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Milano: Vita e Pensiero.
- *Słownik Języka polskiego PWN*, <sjp.pwn.pl>, [dostęp: 19.08.2023].
- Treccani, <www.treccani.it>, [dostęp: 17.08.2023].
- Widłak, S. (1996), *Interferenze linguistiche italo-polacche (alcuni appunti)*, <hrcak.srce.hr/file/178702> [dostęp: 20.08.2023].

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR ELIZA BORCZYK Nauczycielka języka włoskiego od 1999 r. Asystent dydaktyczny w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Politechniki Śląskiej. Wśród jej zainteresowań badawczych można wyróżnić nauczanie języków obcych, języki specjalistyczne, psycholingwistykę oraz czynniki indywidualne w glottodydaktyce.

DR JUSTYNA KRAWCZYK Nauczycielka języka włoskiego od 1998 r. Adiunkt dydaktyczny na Uniwersytecie Śląskim. Interesuje się aspektami ogólnodydaktycznymi i psychologiczno-pedagogicznymi w glottodydaktyce ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących ucznia, asocjacji jako efektywnych technik nauczania oraz kreatywności w dydaktyce akademickiej (również w przestrzeni wirtualnej).

Załącznik 1. Ankieta dotycząca analizy słowotwórczej

Poniższa ankieta ma charakter anonimowy. Jej wyniki zostaną wykorzystane w artykule naukowym. Jej głównym celem jest określenie przydatności analizy słowotwórczej w procesie nauczania języka specjalistycznego.

1. Rodzaj analizowanego języka specjalistycznego (np. ekonomiczny)
2. Które procesy słowotwórcze stanowiły przedmiot Twojej analizy? (zaznacz dowolną liczbę odpowiedzi)
 - a) derywaty zawierające przyrostki
 - b) derywaty zawierające przedrostki
 - c) słowa złożone
 - d) skróty i skrótowce
 - e) zapożyczenia
 - f) inne
3. Które procesy słowotwórcze stanowiły najciekawszy przedmiot Twojej analizy? (zaznacz maksymalnie dwie odpowiedzi)
 - a) derywaty zawierające przyrostki
 - b) derywaty zawierające przedrostki
 - c) słowa złożone
 - d) skróty i skrótowce
 - e) zapożyczenia
 - f) inne.....
4. Które procesy słowotwórcze stanowiły najtrudniejszy przedmiot Twojej analizy? (zaznacz maksymalnie dwie odpowiedzi)
 - a) derywaty zawierające przyrostki
 - b) derywaty zawierające przedrostki
 - c) słowa złożone
 - d) skróty i skrótowce
 - e) zapożyczenia
 - f) inne.....
5. Które procesy słowotwórcze były najtrudniejsze do odnalezienia? (zaznacz maksymalnie dwie odpowiedzi)
 - a) derywaty zawierające przyrostki
 - b) derywaty zawierające przedrostki
 - c) słowa złożone
 - d) skróty i skrótowce
 - e) zapożyczenia
 - f) inne.....
6. W jakim stopniu analiza słowotwórcza wybranego języka specjalistycznego wpłynęła na rozumienie słownictwa specjalistycznego? (wybierz jedną odpowiedź)
 - a) w bardzo dużym
 - b) w dużym
 - c) w średnim
 - d) w niewielkim
 - e) w żadnym

7. W jakim stopniu analiza słowotwórcza wybranego języka specjalistycznego wpłynęła na utrwalenie znaczenia słownictwa specjalistycznego? (wybierz jedną odpowiedź)
- a) w bardzo dużym
 - b) w dużym
 - c) w średnim
 - d) w niewielkim
 - e) w żadnym
8. W jakim stopniu analiza słowotwórcza wybranego języka specjalistycznego wpłynęła na rozumienie struktur gramatycznych? (wybierz jedną odpowiedź)
- a) w bardzo dużym
 - b) w dużym
 - c) w średnim
 - d) w niewielkim
 - e) w żadnym
9. W jakim stopniu analiza słowotwórcza wpłynęła na zwiększenie motywacji uczenia się języka specjalistycznego? (wybierz jedną odpowiedź)
- a) w bardzo dużym
 - b) w dużym
 - c) w średnim
 - d) w niewielkim
 - e) w żadnym
10. Jakie dostrzegasz inne pozytywne aspekty analizy słowotwórczej terminów specjalistycznych?
.....

Jak (nie) nauczać?

DOI: 10.47050/jows.2023.3.99-104

Nauczanie języka obcego wydaje się wielu osobom, szczególnie tym niemającym z nim styczności „od kuchni”, czymś stosunkowo łatwym, będącym jednocześnie sposobem na podreperowanie domowego budżetu. Wystarczy przecież dobrze znać język obcy i można go już nauczać. Czy aby na pewno? Czy nauka z osobą, która doskonale posługuje się danym językiem, ale nie wie, jak nauczać, jest efektywna? Pytania te odnoszą się nie tylko do tzw. korepetytorów, którymi może zostać każdy bez względu na zdobyte wykształcenie, ale też do nauczycieli mających za sobą kształcenie nauczycielskie.

W procesie uczenia się języka obcego rola nauczyciela jest absolutnie kluczowa. Niejednokrotnie zdarza się, że nauczyciele wykonują swój zawód, nie będąc wyposażonymi w elementarną wiedzę praktyczną dotyczącą sposobów jej przekazywania. Perfekcyjna znajomość nauczanego języka nie gwarantuje automatycznie, że zajęcia będą prowadzone z wykorzystaniem podstawowych zasad dydaktyki i postępowania zgodnego z wiedzą na temat uczenia się mózgu. Treści przekazywane nauczycielom na przedmiocie metodyka/dydaktyka nauczania języków obcych to – w zależności od wielu czynników – bardzo duża dawka teorii nie zawsze poparta praktyką. Brak umiejętności praktycznych, dotyczących np. sposobów pracy z tekstem słuchanym i czytanim, wprowadzania i nauczania struktur gramatycznych, metod objaśniania obcojęzycznego słownictwa oraz optymalnego wykorzystania podręczników i materiałów dydaktycznych, prowadzi do nieefektywnego wypełniania czasu przeznaczonego na zajęcia, schematyczności, braku rozbudzania zainteresowania u uczących się i ogólnego obniżenia jakości lekcji. Te aspekty wpływają na zmniejszenie stopnia motywacji u uczniów, która jest przecież jednym z głównych czynników na drodze do sukcesu (por. Franken 2005: 498).

Celem tego artykułu jest wskazanie błędów stosunkowo często popełnianych przez zawodowo czynnych nauczycieli; omówienie ich, a także wyjaśnienie przede wszystkim nauczycielom początkującym, jak nie należy postępować, ale też, jakie kroki należy podejmować, aby osiągnąć oczekiwane efekty dydaktyczne.

Język lekcyjny

Jedną z najważniejszych kwestii w procesie nauczania języka obcego jest funkcjonowanie języka lekcyjnego podczas zajęć. Nauczyciele zawodowi oraz studenci kształcący się na nauczycieli są niestety często tego nieświadomi, a przecież nadrzędną rolę języka lekcyjnego jest rozwiązywanie bieżących problemów podczas lekcji i rozwijanie prawdziwej komunikacji. Język ten powinien być wprowadzany już od pierwszych spotkań z uczniami.

Stosowanie języka lekcyjnego obejmuje nie tylko zwroty dotyczące samej pracy z podręcznikiem, jak np. „Otwórzcie książki na stronie 12!” czy „Przeczytaj, proszę, na głos pierwszy akapit tekstu!”, ale też wszystkie inne sytuacje podczas zajęć, np. „Czy możemy otworzyć okno?”, „Nie jest wam za zimno?”, „Kasiu, nie masz długopisu? Proszę, pożyczę ci” itp. Te zwroty mogą, a wręcz powinny być wypowiedziane przez nauczyciela w języku nauczanym. Dzięki nim uczniowie uczą się reagować na bodźce w większej liczbie sytuacji, niż przewiduje to podręcznik, a komunikacja staje się naturalna i odbywa się w ramach wykraczających poza podręcznikowy program, oswajając jednocześnie uczących się z językiem,

DAMIAN KOT

Szkoła Mistrzostwa Sportowego
M. Gortata w Krakowie
Liceum Ogólnokształcące w Krakowie

ośmielając ich, a niejednokrotnie powodując zabawne sytuacje, co z kolei prowadzi do zwiększenia motywacji i zmniejszenia czynników stresogennych. Wszystko to jednak powinno odbywać się w atmosferze szacunku i akceptacji potencjalnych błędów ze strony uczących się, aby nie włączył się tzw. filtr afektywny wg teorii Krashena (1988), który wywołuje stres i hamuje przyswajanie nowych struktur językowych (por. Szupica-Pyrzanowska 2021: 37).

Należy jednocześnie podkreślić, że wprowadzanie języka lekcyjnego od pierwszych zajęć jest zgodne z kognitywną koncepcją języka, w myśl której „język stanowi integralną część ludzkiego poznania” (Data-Bukowska 2016: 34). Oprócz tego, zarówno podczas spontanicznego reagowania na bodźce w trakcie lekcji, jak i podczas pracy z podręcznikiem / materiałami dodatkowymi, potencjalne błędy uczniowskie powinny być traktowane jako zjawiska naturalne, a nawet pozytywne! Niejednokrotnie błąd naszego ucznia informuje nas o tym, co już on opanował, a nie tylko o tym, czego jeszcze nie udało mu się przyswoić. Wyobraźmy sobie, że uczeń zgubił długopis i przez chwilę nie miał czym pisać. Po kilku minutach znajduje go, a spontanicznie wypowiedziane w języku niemieckim zdanie „*Ich habe meinen Kuli gefunden” (zamiast: *gefunden*) jest dla nauczyciela informacją, że uczeń opanował budowanie zdań w czasie przeszłym, nie zdążył jednak jeszcze przyswoić sobie form czasowników mocnych i nieregularnych. Ważniejsze jest jednak z pewnością samo sformułowanie takiej wypowiedzi przez ucznia w języku nauczonym, gdyż wskazuje ono na naturalne przyswajanie go (zgodne z założeniami neurodydaktyki i kognitywizmu) oraz wyłączenie wspomnianego wcześniej filtra afektywnego (Krashen 1988).

Semantyzacja słownictwa

Pod pojęciem semantyzacji słownictwa rozumiany jest sposób wyjaśniania obcojęzycznych jednostek leksykalnych lub całych struktur (Targońska 2017: 5). Semantyzacja może być jedno- lub dwujęzyczna, przy czym semantyzacja jednojęzyczna wpływa pozytywnie na rozwój sprawności receptywnych uczniów. Nauczyciel, opisując słowa, zwroty czy zjawiska poprzez definiowanie ich, podawanie przykładów użycia danych słów i zwrotów w kontekstach, aktywizuje uczniów. Zaleca się, aby semantyzacja przeprowadzana była multisensorycznie, tzn. angażując kilka zmysłów (por. Kolegarová 2010: 48; Schmidt 2022: 66). Jan Iluk (2002: 43) zwraca uwagę na efektywniejsze zapamiętywanie informacji, kiedy podczas nauki wykorzystywane są wszystkie zmysły. Informacja przekazywana wielokanałowo jest łatwiejsza do zapamiętania, a jeśli do multisensorycznego przekazywania treści kształcących dodamy elementy ruchowe i manualne, pobudzając tym samym prawą półkulę mózgową, proces nauczania może być nawet o połowę krótszy (Iluk 2002: 44). Obok kanału słuchowego można też wykorzystać kanał wzrokowy, np. przedstawiając dane słowo/zwrot/sytuację w sposób graficzny. Wskazane jest, aby nauczyciel wówczas nie siedział, ale był w centrum zainteresowania uczniów, gestykułował, ruszał się i tym samym pomagał uczniom w odczytaniu znaczeń. Dobrze jest jednak uprzedzić ich o takim sposobie pracy na pierwszych zajęciach lub tuż przed wprowadzeniem semantyzacji jednojęzycznej, aby nie spowodowało to efektu odwrotnego do zamierzonego („Ale ja nic nie rozumiem!”) i aby uczniowie podczas semantyzacji nie korzystali z gotowych rozwiązań (np. słowników internetowych, telefonów itd.), a w przypadku dzieci i młodzieży ustalić formę nagradzania za zaangażowanie w proces semantyzacji. W tym miejscu pragnę podkreślić, że nagrodzeni powinni być nie tylko ci uczniowie, którzy zgadywali poprawnie, ale również ci, których zaangażowanie w tę fazę lekcji i podejmowane próby były widoczne.

Bardzo częstym zjawiskiem na lekcjach języka obcego jest jednak rezygnacja z semantyzacji jednojęzycznej, wynikająca albo z pośpiechu, albo braku wystarczającej wiedzy, jak ją przeprowadzać. Nauczyciel, który jedynie podaje polskie odpowiedniki, tłumacząc słówka/zwroty lub – co też się niestety zdarza – przechodzi od prezentacji słownictwa do wyjaśniania zawiłych struktur gramatycznych, czego punktem wyjścia jest jakaś konstrukcja gramatyczna, pozbawia swoich uczniów możliwości wnioskowania z kontekstu, rozbudzenia

zainteresowania przez zgadywanie lub wprowadza chaos, odciągając uwagę od planowanego celu lekcji. Warto wówczas zastanowić się, czy przykładowo wyjaśnienie odmiany rzeczowników przez przypadki w tej fazie lekcji jest konieczne, czy taki jest mój cel lekcji?

Praca z tekstem słuchanym i czytany

Praca z tekstami zarówno słuchanymi, jak i czytany stanowi – obok języka lekcyjnego – bazę do rozwijania naturalnej komunikacji. Teksty, choć na początkowych etapach nauczania stosunkowo łatwe, a z biegiem czasu coraz trudniejsze (niejednokrotnie wymagające dydaktyzacji, tzn. uproszczenia, wyrzucenia trudniejszych fragmentów lub ich zastąpienia), stanowią wzór będący podstawą rozwijania pozostałych sprawności: począwszy od rozumienia (sprawności receptywnych) po ich tworzenie (sprawności produkcyjnych).

Faza ta zaczynać się może, a nawet powinna, przed pierwszym kontaktem wzrokowym z tekstem. Temat lekcji, podczas której planujemy pracować z tekstem, może być zgodny z jego tytułem. Wówczas możemy pobudzić uczniów do wykorzystania ich wiedzy o świecie i podjęcia próby przewidzenia, o czym będzie czytany tekst. Antycypacja ta staje się jednocześnie bodźcem do krótkich wypowiedzi ustnych, a na wyższych poziomach zaawansowania językowego do konwersacji lub dyskusji, w której uczniowie będą mogli uzasadnić swoje przypuszczenia i, używając różnorodnych środków językowych, starać się przekonać pozostałych do swoich racji. Należy jednak pamiętać, aby faza ta nie trwała zbyt długo, nie odwracając tym samym uwagi od celu lekcji.

W przypadku tekstów czytanych fazę pracy z tekstem warto rozpocząć nie od samego czytania tekstu, a od przeanalizowania zadań do niego (szczególnie w grupach, które zdają egzaminy zewnętrzne). Należy też upewnić się, że uczniowie rozumieją, jakich informacji kluczowych mają w takim tekście szukać. Sposób ten powoduje, że traktują tekst jako źródło informacji, ale też uczą się oszczędzać cenne minuty podczas pracy z arkuszami egzaminacyjnymi. Jednym z najgorszych błędów, jaki może popełnić nauczyciel zaraz po zakończeniu tej fazy lekcji, jest nakazanie uczniom czytania nowego tekstu na głos i tłumaczenie zdanie po zdaniu. Praca z tekstem nie jest równoznaczna z jego tłumaczeniem! Koniecznym jest zatem przypomnienie uczniom, że nie muszą rozumieć każdego słowa, że powinni starać się próbować zrozumieć pojedyncze trudniejsze słowa z kontekstu oraz że zadanie polega na wyszukiwaniu konkretnych informacji. Teksty w większości podręczników dobrane są tak, że naprawdę nie trzeba tłumaczyć wszystkiego, a nawet przeciętni uczniowie są w stanie je zrozumieć. W przypadku trudniejszego materiału można wyjaśnić słowa kluczowe lub trudniejsze zwroty, aby ułatwić jego zrozumienie. Coraz więcej tekstów przeznaczonych do rozwijania rozumienia tekstu czytanego zostało też nagranych. Można zatem zaprezentować dany materiał w sposób multisensoryczny – uczniowie go widzą, jednocześnie słuchając. Dzieje się tak np. w serii podręczników do języka niemieckiego *Perfekt* (2018, 2019, 2020, 2021) oraz w serii podręczników do nauki języka szwedzkiego *Mål* (2006, 2007). Pomaga to w odbiorze treści i rozumieniu uczniom o różnych stylach uczenia się – wizualnym, audytywnym itd. (por. Czaplikowska i Kubacki 2010: 39).

Praca z tekstem słuchanym również może zostać poprzedzona podanymi wyżej działaniami, tj. rozpoczęciem wykonywania ćwiczenia od przeanalizowania pytań do tekstu, skupieniem się na informacjach kluczowych itp. Istotne jest, aby dłuższy tekst został wysłuchany do końca – tylko wówczas uczniowie będą mieli okazję poznać cały jego kontekst, a ponadto usłyszeć struktury o tym samym znaczeniu w różnych wariantach. Błędny sposób postępowania, szczególnie w grupach rozpoczynających naukę, jest ciągłe przerywanie nagrania i przykładowo proszenie uczniów o powtórzenie tego, co usłyszeli. Zdarza się nawet, że jakaś jedna usłyszana struktura jest dla nauczyciela bodźcem do rozpoczęcia rozpisywania jej odmiany, podawania masy niepotrzebnych w tym momencie informacji i form, odwracających uwagę od treści tekstu i celu wykonywanego ćwiczenia. Koniecznym jest też sprawdzenie zaznaczonych odpowiedzi, prosząc uczniów o uzasadnienie swoich wyborów

ze wskazaniem konkretnych fragmentów w przypadku tekstów czytanych lub na podanie usłyszanych informacji kluczowych w przypadku zadań słuchowych. Dopiero po zakończeniu tych faz pracy z tekstem, a zatem pod sam koniec, można wyjaśniać mniej kluczowe dla zrozumienia całości słowa i zwroty. Dobrze jest też wygospodarować choć trochę czasu pod koniec lekcji, aby przećwiczyć nowo poznane struktury.

Nauczanie gramatyki

Pojęcie gramatyki wielu uczniom kojarzy się negatywnie. Końcówki, struktury, czasy – do tego właśnie czasem sprowadza się niestety nauka języka. Gramatyka jest bardzo ważnym podsystemem języka, a jej znajomość i poprawne używanie struktur wpływają na poprawną komunikację. Należy zrobić wszystko, aby ułatwić ich zrozumienie, wyszukiwać podobieństwa i łączyć nowo przekazywaną wiedzę z wiedzą zdobytą wcześniej. Przekazana uczniom na początku lekcji informacja, że dziś będziemy się zajmować gramatyką, raczej nie zbuduje ich pozytywnego nastawienia i nie rozbudzi motywacji. Gramatyki uczymy się w poszczególnych kontekstach, a te konteksty prezentowane są w tekstach podręcznikowych. Nie należy zatem rozpoczynać nauczania gramatyki nudnym wykładem z prezentacją dziesiątek różnych form i końcówek, do czego czasem niejako „zachęcają” nas języki obce w związku z ich złożoną strukturą. Uczniowie powinni być pobudzani do odkrywania zależności i szukania zmian w obrębie tekstów. Odkrywając te reguły samodzielnie, uczą się szybciej (Myczek 2004: 19). Zdarza się, iż fragmenty kluczowe w tekstach są podkreślone lub wytłuszczone, aby zwrócić uwagę na wprowadzaną strukturę, co również warto wykorzystać. Tutaj rola nauczyciela jako przewodnika jest nieodzowna. Naprowadzanie na wyszukiwanie zależności, stopniowe udzielanie podpowiedzi dopasowanych do poziomu i tempa grupy wymaga dużej dawki elastyczności, ale też wiedzy i doświadczenia. Podobnie jak uczniowie uczą się szybciej, robiąc coś samodzielnie, tak i my – nauczyciele – uczymy się nowych rozwiązań, samodzielnie je wprowadzając i testując.

Reagowanie na błędy podczas wypowiedzi ustnych

Na początku tego artykułu wspominałem o tzw. filtrze afektywnym, który powinien być utrzymany na możliwie jak najniższym poziomie, aby nie generować czynników stresogennych, gdyż wpływa to negatywnie na odbiór nowych treści, ale też, by nie zniechęcać uczącego się do stawiania kolejnych kroków w odkrywaniu tajemnic języka. Zdarza się jednak, że nauczyciele popadają w dwie skrajności, szczególnie podczas poprawiania wypowiedzi ustnych: albo korygują każdy, nawet najmniejszy błąd, tłumacząc to dążeniem do perfekcji, co powodować może frustrację nawet u bardzo dobrych uczniów, albo nie poprawiają błędów w ogóle. Te skrajności wynikają zapewne z przyjętego stylu kierowania – sposobu postępowania nauczyciela z grupą uczniów. Hanna Komorowska (2005: 106) wyróżnia m.in. styl autokratyczny, styl *laissez-fair* oraz styl demokratyczny. Styl nauczyciela wpływa na metody korygowania błędów uczniowskich. Nauczyciel, który postępuje zgodnie z założeniami stylu autokratycznego, wprawdzie dąży do wyeliminowania wszystkich błędów, dzięki czemu można spodziewać się wysokich rezultatów np. na egzaminach zewnętrznych, ale dzieje się to kosztem dobrej atmosfery, z udziałem przymusu i presji, co generuje ryzyko włączenia się rzeczonoego filtra. Z drugiej strony mamy jednak nauczycieli pracujących stylem *laissez-faire*, którzy wykazują tendencję do niereagowania na błędy lub reagują na nie bardzo rzadko. Lekcje przez nich prowadzone odbywają się w większości w języku ojczystym, a poprawność wypowiedzi uczniów jest dosyć znikoma. Optymalnym rozwiązaniem, dotyczącym nie tylko poprawiania błędów, ale też wpływającym na cały proces nauki, jest wykorzystanie założeń stylu demokratycznego. Polegają one na wyznaczeniu granic niezbędnego minimum, poniżej którego nie można zejść, co w przełożeniu na poprawianie błędów uczniów pozwoli nam się skoncentrować na reagowaniu na błędy zaburzające komunikację i korygowaniu jedynie błędów komunikacyjnych oraz na wyeliminowaniu błędów koniecznych na danym etapie.

Oprócz dokonania wyboru, które błędy należy poprawiać, a których nie, ogromną rolę odgrywa metoda reagowania na błędy. Dobrze jest jednak tutaj nie (nad)używać terminu „poprawa błędów”, a np. „ulepszanie wypowiedzi” lub przykładowo „naprawa wypowiedzi” (Róg i Książek-Róg 2023: 43). „Ulepszanie wypowiedzi” kojarzy nam się z serdecznością, zaopiekowaniem ze strony nauczyciela, dążeniem do perfekcji, chęcią bycia jeszcze lepszym, w przeciwieństwie do „poprawy błędów”, które naszym uczniom wytykają inni nauczyciele, rodzice, rodzeństwo, a niejednokrotnie również rówieśnicy. Popełnianie zbyt dużej liczby błędów i powtarzalność sytuacji, w których nauczyciel uświadamia uczniowi po raz kolejny popełnienie błędu, demotywuje, a przecież rolą nauczyciela jest rozbudzanie motywacji! Metodą, która daje doskonałe rezultaty, jest sygnalizowanie błędów uczniowi i zachęcenie go do autokorekty. Sygnalizować błąd można np. poprzez powtórzenie wypowiedzi ucznia do momentu błędnej formy, zadając pytanie uczniowi z wykorzystaniem tej poprawnej formy, tak aby sam zorientował się, że coś należy ulepszyć, podając mu zestaw form do wyboru lub stosując ustalone z uczniami wcześniej gesty (por. Komorowska 2005: 239). Trzeba jednak pamiętać, żeby podczas dłuższych wypowiedzi monologowych nie przerywać toku myślenia ucznia, hamując tym płynność jego wypowiedzi i ograniczając spontaniczność. Najlepiej „ulepszenia wypowiedzi” dokonać po jej zakończeniu. Podczas krótkich wypowiedzi dobrze jest wykorzystywać momenty ciszy, korzystając z powyżej opisanych sposobów sygnalizowania błędów.

Podsumowanie

Reasumując, należy podkreślić, że kształcenie nauczycieli powinno odbywać się zarówno w sferze teoretycznej, jak i praktycznej na tym samym poziomie. Duża dawka aspektów teoretycznych metodyki nauczania języków obcych powinna zostać uzupełniona o wiedzę praktyczną, dotyczącą skutecznego nauczania, ze zwróceniem uwagi nie tylko na aspekty wychowawcze, ale też na pojęcie i rolę języka lekcyjnego, poprawne techniki pracy z tekstem, przekazywanie treści kształcących zgodnie z pracą mózgu, nauczanie gramatyki na podstawie kontekstów i sposoby ulepszenia wypowiedzi. Używanie podczas zajęć językowych tzw. języka lekcyjnego, wielokanałowa prezentacja treści kształcących z przewagą semantyzacji jednojęzycznej, rzetelna praca z tekstem, który traktowany będzie jako źródło informacji oraz punkt wyjścia do (spontanicznych) konwersacji oraz zrezygnowanie z „poprawy błędów” lub całkowitego ich niepoprawiania na rzecz „ulepszania wypowiedzi” uczniów może zagościć na lekcjach na stałe. Im więcej od siebie da osoba prowadząca, tym więcej wyniosą z zajęć jej uczniowie. W końcu „ile dasz, tyle otrzymasz, choć czasem z najbardziej niespodziewanej strony” (Paulo Coelho).

BIBLIOGRAFIA

- Czaplikowska, R., Kubacki, A.D. (2010), *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik*, Kraków: Wydawnictwo Krakowskie.
- Data-Bukowska, E. (2016), *Eksplicitacja w nieprofesjonalnym przekładzie szwedzko-polskim. Perspektywa kognitywna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Iluk, J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice: Gnome.
- Franken, R.E. (2005), *Psychologia motywacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kolegarová, M. (2010), *Drei Phasen der Wortschatzvermittlung – Methodischer Vergleich*. Brno: Masaryk Universität.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S.D. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Hoboken: Prentice-Hall International.

- Myczko, K. (2004), *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych* [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, s. 19–30, Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Róg, T., Książek-Róg, M. (2023), *Korekta błędów jako naprawa wypowiedzi ustnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 43–52.
- Schmidt, P. (2022), *Individuelle Überzeugungen zur Darbietung von neuem Wortschatz in der Lehrkräftebildung im Fach Englisch*. Dresden: Technische Universität Dresden.
- Szupica-Pyrzanowska, M. (2021), *Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego. Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 13–18.
- Targońska, J. (2017), *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–13.

CYTOWANE PODRĘCZNIKI

- Althén, A., Ballardini, K., Stjärnlöf, S., Viberg, Å. (2006), *Mål 1, Stockholm: Natur och Kultur*.
- Althén, A., Ballardini, K., Stjärnlöf, S., Viberg, Å. (2007), *Mål 2, Stockholm: Natur och Kultur*.
- Jaroszewicz, B., Szurmant, J., Wojdat-Niklewska, A. (2018), *Perfekt 1, Warszawa: Pearson*.
- Jaroszewicz, B., Szurmant, J., Wojdat-Niklewska, A. (2019), *Perfekt 2, Warszawa: Pearson*.
- Jaroszewicz, B., Szurmant, J., Wojdat-Niklewska, A. (2020), *Perfekt 3, Warszawa: Pearson*.
- Jaroszewicz, B., Szurmant, J., Wojdat-Niklewska, A. (2021), *Perfekt 4, Warszawa: Pearson*.

DAMIAN KOT Nauczyciel języka niemieckiego i szwedzkiego oraz kultury regionu nordyckiego w Liceum Ogólnokształcącym i Niepublicznej Szkole Podstawowej Mistrzostwa Sportowego Marcina Gortata w Krakowie. Lektor języka szwedzkiego w Szkole Wyższej Ateneum w Gdańsku. Absolwent filologii germańskiej z językiem szwedzkim na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz Podyplomowych Studiów Skandynawistycznych na Uniwersytecie Gdańskim.

Przerwa na reklamę? Spoty reklamowe jako przyczynki do dyskusji na tematy kulturowe

DOI: 10.47050/jows.2023.3.105-113

Tekst przypomina o zaletach wykorzystania filmów na lekcji języka obcego. Przede wszystkim koncentruje się na kryteriach doboru, sposobach pracy i korzyściach dydaktycznych płynących z zastosowania klipów reklamowych. Czerpią one z globalnej kultury popularnej, jak i elementów realioznawczych typowych dla danej kultury lub danych kultur, wspomagając kształtowanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Uczniowie – niezależnie od ich wieku i poziomu zaawansowania – codziennie mają kontakt z ogromną ilością materiałów audiowizualnych. Może to prowadzić do odczucia, że spora dawka treści tego typu nie powinna już być dodatkowo powiększana o segmenty filmowe podczas lekcji. Jeśli jednak rola filmów nie zostanie ograniczona do swoistego „zapychacza” czasu lekcyjnego, wykorzystanie tego typu materiałów podczas lekcji staje się pożądane dydaktycznie. Celem niniejszego tekstu jest przypomnienie o aktualnych walorach użycia filmów jako bazy do holistycznego rozwoju kompetencji językowych, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności wypowiedzania się na tematy czerpiące z kultury docelowej i zachęcające do porównań z kulturą rodzimą. Podczas rozważań uwaga zostanie skierowana na specyficzną kategorię filmów krótkometrażowych, jakimi są reklamy, i na ich glottodydaktycznie rozumiany potencjał kulturoznawczy.

Autorzy wielu serii podręczników zachęcają do korzystania z treści audiowizualnych; na gruncie glottodydaktyki niemieckiej warto przywołać tu chociażby serie podręczników *Menschen* wydawnictwa Hueber lub *Aspekte* publikowane przez LektorKlett. Ze względu na sporą liczbę obowiązków i konieczność przekazania znacznego zakresu wiedzy prowadzący zajęcia mogą odczuwać – wynikającą z pragmatyzmu życia – chęć sięgania po już oferowane w publikacjach gotowe treści. Jako nauczyciele nie jesteśmy jednak ograniczeni tylko do filmoteki proponowanej przez autorów podręczników i mimo dodatkowego trudu wskazane jest urozmaicenie lekcji materiałami opracowanymi samodzielnie. Warto sięgnąć do treści powszechnie dostępnych, dostosowanych do odbiorców i przyjętych zadań edukacyjnych. W swoich rozważaniach odnoszę się do materiałów niemiecko- oraz anglojęzycznych, ale przedstawione refleksje znajdą zastosowanie na lekcjach innych języków obcych.

Artykuł ten wpisuje się w szeroką dyskusję dotyczącą nauczania języka z wykorzystaniem materiałów audiowizualnych¹, przypominając o nieodzownym miejscu zajmowanym przez film w trakcie wydarzenia lekcyjnego, co – jak zauważają Hans Huneke i Wolfgang Steinig (2002: 181) – wynika z tego, że impulsy audiowizualne, obejmujące obraz (m.in. gesty, kolory, różne typy osób, specyfikę sytuacji komunikacyjnej) wraz z dźwiękiem (w tym język łącznie z gestami fonicznymi, muzykę, dźwięki tła) budują treść kompleksową, wymagającą

¹ Aktualne rozważania na temat użycia różnorodnych wizualizacji, w tym filmów, znajdziemy również m.in. w: Hecke i Surkamp 2010.

syntezowania bodźców i odczytania znaczeń pragmatycznych, konotowanych i przenośnych. Treść taka wymaga od ucznia większego zaangażowania kognitywnego i emocjonalnego, wpływając korzystnie na rozwój wielu sprawności – począwszy od kompetencji czytania ze zrozumieniem (Draper 2012, za: Ismaili 2013: 123), aż do podnoszenia motywacji podczas posługiwania się językiem mówionym (Riswanto i in. 2022: 625).

Dlaczego filmy?

Użycie oryginalnych materiałów filmowych podnosi autentyczność sytuacji komunikacyjnych, w odniesieniu do których uczniowie prowadzą dyskusję. Prezentowanie fragmentów m.in. filmów fabularnych, filmów dokumentalnych, seriali, występów stand-upowych czy wyselekcjonowanych treści twórców internetowych pozwala na kontakt ze zróżnicowanymi rejestrami językowymi, zachowując naturalność sformułowań. Pozwala także na obserwowanie zagadnień powiązanych z pragmatyką językową, np. ze sposobami na adekwatne realizowanie aktów komunikacyjnych i skryptów kulturowych². Materiały oryginalne dają możliwość omówienia realnie występujących w danym kręgu kulturowo-językowym problemów i zjawisk, angażując w rozmowy i przybliżając rzeczywistość docelowego obszaru językowego. Zaangażowanie i poczucie pracy na materiale, który budzi ciekawość i przekazuje wiedzę często niedopowiedzianą w podręcznikowych dydaktyzowanych treściach, otwiera filtr afektywny i podnosi motywację do nauki (Storch 1999: 281).

Uzasadnienia dla posługiwania się filmami w celach dydaktycznych z perspektywy psychologii poznawczej można doszukiwać się w modelu nazywanym *teorią afektywno-kognitywną uczenia się z wykorzystaniem mediów* (Moreno i Mayer 2007: 314), wyrastającą z *teorii kognitywnej uczenia się multimodalnego* (Moreno i Mayer 1999: 358–368). Wyróżnia ona w pamięci sensorycznej dwa kanały – słuchowy oraz wizualny – dla rejestrowania treści prezentowanych multimedialnie. Zebrane informacje są przetwarzane w pamięci roboczej zależnie od modalności (audytywnie bądź wizualnie) oraz od trybu nadawania (werbalnie lub niewerbalnie) i następnie scalane we wspólną reprezentację mentalną. Podwójne kodowanie przyczynia się do usprawnienia procesu zapamiętywania. Model kognitywno-afektywny bierze dodatkowo pod uwagę spektrum czynników afektywnych, motywacyjnych, metakognitywnych³, style i zdolności poznawcze (Jaworska 2022: 33–34). Potencjału filmów autentycznych należy upatrywać również w uwrażliwieniu na tematykę realioznawczą. Zgodnie z obserwacjami Kaupp (2003: 23) przedstawienia audiowizualne nadają się szczególnie do zainicjowania dyskusji nad wyzwaniem społeczeństw multikulturowych, relacjami międzyludzkimi i społecznymi wzorcami zachowań grup oraz jednostek, rolami przypisywanymi kulturowo płciom, sposobami funkcjonowania rodziny; specyficznymi kulturowo wyobrażeniami o miłości, szczęściu czy celach życiowych.

Jakie filmy?

Wzięwszy pod uwagę wyżej zarysowane rozważania na temat użyteczności filmów we wspieraniu rozwoju międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, Sebastian Chudak (2008: 122) zaleca przykładanie wagi do tego, by materiał prowadził do aktywnego porównywania kultury własnej i docelowej. Na uwadze należy mieć także dopasowanie do potrzeb i umiejętności grupy odbiorców oraz atrakcyjność materiałów. Dokładniejsze kryteria doboru filmu odnośnie do treści kulturowej zestawiał Tristan Lay (2009: 114–115). Według badacza powinno się określić:

- gatunek filmu i zastosowanie: jaki typ najlepiej pasuje do treści stanowiącej temat zajęć?
- dokumentację: jakie wiadomości realioznawcze oferuje dany materiał?
- subiektywność i cel: jaki fragment rzeczywistości został utrwalony i jaką ocenę tego fragmentu wyrazić ma ten film (stosunek pochwalny lub dezaprobaty)?
- etap lekcji: czy film powinien stanowić wprowadzenie do tematu, uzupełnienie czy pogłębienie?

² Wszystkie wymienione tu aspekty wpływają wysoce pozytywnie na udoskonalanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Bardziej szczegółowo zagadnienie to zostało opisane m.in. przez Iwaniaka (2021a).

³ Możemy tu wymienić różne elementy samoregulacji uczenia się wraz z planowaniem, monitorowaniem i ewaluacją własnych postępów.

- ➔ dotychczasową wiedzę: jakimi zasobami wiedzy i jaką wrażliwością powinni dysponować uczniowie, by zidentyfikować treści zawarte w filmie?
- ➔ reprezentatywność i działanie: czy poruszane zagadnienia stanowią przejaw szerszej tendencji, czy są raczej czymś okazjonalnym? Jakie jest ryzyko wyciągnięcia fałszywych wniosków lub zbyt ogólnych?
- ➔ porównanie, uwrażliwienie i zmianę punktu widzenia: czy dany klip filmowy zachęca do świadomego porównania kultury własnej i docelowej? Czy dzięki niemu uczniowie będą wyraźniej dostrzegać przejawy odmiennej kulturowo symboliki, wzorców zachowań i wartości, które mogą nawet wprawiać w zdziwienie?
- ➔ stereotypy: czy film podnosi świadomość na temat stereotypów panujących w odniesieniu do danej grupy i daje szansę konfrontacji z uprzedzeniami?
- ➔ wrażenia: co powinno zostać dopowiedziane?

Wymienione kryteria stanowią nie tylko cenne wskazówki dla nauczyciela, pomocne w podjęciu decyzji o wprowadzeniu upatrzonemu materiału, ale mogą również posłużyć za punkty orientacyjne już podczas dyskusji z grupą uczniowską. W przytoczonej powyżej liście uwagę zwraca zachęta do interpretacji zamiarów autora przedstawienia filmowego, co jest jednym z przejawów próby kształtowania postawy świadomego odbiorcy. Podkreślona zostaje także rola przypadająca procesowi stereotypizacji i konkretnym stereotypom, w tym stereotypom narodowym. Stereotyp jest zabarwionym emocjonalnie szablonem myślowym, który bazuje na rozpowszechnianym w określonym społeczeństwie koncepcie dotyczącej innej grup⁴. Stereotypy wspomagają cementowanie grupy, niejednokrotnie deponując wartości i normy uznane w danej społeczności, ujawniające się w porównaniu z wartościami rozpowszechnionymi w innej grupie (Piętkowa 2007: 95).

Warto uzupełnić, że wspomniane elementy kulturowe, do których zaliczają się zasoby wiedzy, wzorce zachowań czy symbole o ładunku wartościująco-emocjonalnym, wyrastają z długotrwałych procesów społeczno-historycznych, które formowały poczucie tożsamości narodowej danej grupy. Przez poruszanie treści historycznych w ramach zajęć można pomóc uczniom w wykształceniu postaw, które należy uznać za bazowe dla kompetencji międzykulturowej. Przykładami takowych są: otwartość, ciekawość, wrażliwość, empatyczność, tolerancja dla ambiwalencji, gotowość do zmiany perspektywy, umiejętność obserwacji i interpretacji faktów, zdolność krytycznej oceny sytuacji (Byram 1997 i Bolten 2007, za: Chudak 2015: 135). Niewątpliwie więc wiedza przekazywana z naciskiem na przyczynowo-skutkowy aspekt wydarzeń historycznych sprzyja sprawnemu rozpoznawaniu współczesnych kodów kulturowych i ich pochodzenia. Narzędziami zapewniającymi optymalny stopień interakcji z prezentowanym multimodalnym tekstem są różne typy zadań.

Zasadniczo wyróżnia się trzy etapy pracy z wykorzystaniem filmu (Modrzycka i Łyżkowska-Staruch 2007: 90). Rozsądnie byłoby zadbać o przygotowanie ułatwiające zrozumienie filmu oraz o zaciekawienie ucznia. Może ono przyjąć formę burzy mózgów i tworzenia asocjogramów odnośnie do przewodniego wątku danego nagrania i kluczowych pojęć lub prośby o wykonanie kwerendy związanej z osobami, wydarzeniami lub symboliką będącymi składnikami treści filmu. Aby przygotować uczniów do oglądania, możemy poprosić ich o próbę przewidzenia, czego film będzie dotyczył. Prognozowanie może nawiązywać do tytułu, motywów muzycznych lub do pierwszych kilkunastu sekund materiału – pozwoli to na powstanie oczekiwań, co wpływa korzystnie zarówno na emocjonalne zaangażowanie odbiorcy, jak i na kognitywne przetwarzanie treści.

Jedne zadania mogą być wykonywane jeszcze w trakcie oglądania filmu, np. notowanie przykładów określonych struktur leksykalno-gramatycznych, uzupełnianie luk w tekście przygotowanym przez prowadzącego, zadania typu prawda/fałsz, przyporządkowywanie cytatów do postaci i zdjęć do scen w filmie, łączenie pasujących części zdań. Inne ćwiczenia – tuż po zakończeniu projekcji. Jeszcze przed zadaniami *stricte* komunikacyjnymi

⁴ Nie należy też zapominać o auto-stereotypach, czyli o wyobrażeniach danej grupy o samej sobie.

mogą pojawić się ćwiczenia porządkujące rozumienie, takie jak np. ustalenie poprawnej kolejności wydarzeń w filmie i przygotowanie streszczenia czy formułowanie własnych pytań do treści. Szczególnie istotne na ostatnim z wymienionych etapów wydają się zadania komunikacyjne, które mogą przyjmować formę dyskusji nad przedstawionymi wydarzeniami lub formułowania samodzielnej odpowiedzi na zadane przez lektora pytania powiązane z tematyką filmu. Na tym etapie przywoływane są w wysokim stopniu subiektywne odczucia ucznia, pobudzane są wyobraźnia i kreatywność, co skutkuje formułowaniem opinii interpretacyjnych i doskonaleniem umiejętności komunikacyjnych (Modrzycka i Łykowska-Staruch 2007: 90–93). Zabiegi te powinny zostać połączone z analizą elementów kulturowych oraz przeprowadzeniem porównań z kulturą rodzimą. Zachowanie właściwej kolejności typów zadań umożliwia zredukowanie przeciążenia pamięci roboczej, lepsze zarządzanie zasobami uwagi oraz skupienie energii poznawczej, pozwalając na kontekstową konceptualizację znaczenia zachowań werbalnych i niewerbalnych, sprzyjając rozbudowaniu leksykonu mentalnego, a na późniejszym etapie – aktywnemu użyciu gromadzonych zasobów.

Dlaczego reklama?

Zebrane w poprzednich akapitach rozważania wokół pracy z filmem na lekcji języka obcego znajdują zastosowanie także w odniesieniu do reklam. Jakiego szczególnego znaczenia dydaktycznego można dopatrzeć się w tym gatunku wykształconym w ramach kultury masowej? Z jakiego powodu warto pośród reklam szukać materiałów pomocnych w nauczaniu? Temat reklamy jako tekstu popkultury, syntezującego muzykę, komunikaty językowe i elementy graficzne, doczekał się już licznych publikacji. Zwrócono także uwagę na zastosowanie reklamy w trakcie lekcji.

Twórcom każdej reklamy przyświeca chęć atrakcyjnego przedstawiania towaru czy usługi, dlatego możemy oczekiwać mnogości środków językowych oraz audiowizualnych, które wykazują działanie perswazyjne. Zaletą analitycznego spojrzenia na takie materiały jest zwiększenie czujności uczniów na wszelkie zabiegi mające prowadzić do ukształtowania określonej opinii lub pobudzenia określonych potrzeb. Filmy te zazwyczaj w krótkim czasie wykorzystują wielość interesujących środków językowych i pozajęzykowych, często odwołując się do wiedzy kulturowej odbiorców. O tym, że przekazy reklamowe przesycone są odwołaniami do wiedzy ogólnospołecznej⁵, pisze m.in. Małgorzata Bogunia-Borowska (2004: 47–48), zauważając, że reklama jest najprostszym sposobem na pozyskanie wiedzy na temat najważniejszych kontekstów kulturowych i porządku społecznego, jednocześnie zaciekawiając i skłaniając do porównywania znaczeń znanych z tymi nowo doświadczonymi. Reklamy stanowią dobre źródło nazw specjalistycznych (np. ubrań, narzędzi, kosmetyków, usług). Mogą zostać również połączone z mnogością tematów dyskusyjnych, prezentując określone tendencje kulturowe. Możemy na ich podstawie wnioskować chociażby o popularnych w danym społeczeństwie dyscyplinach sportowych, produktach spożywczych czy przedmiotach codziennego użytku (Davies 1997: 13–14). Są również odpowiednio niedłgie, aby móc je wyświetlić na zajęciach.

Na kolejne powody przemawiające za sięgnięciem po reklamy na lekcji wskazuje Marta Skura (2011: 56–61), akcentując, że uczniowie zwykle chętnie oglądają treści reklamowe na lekcji języka obcego, nawet jeśli traktują ten gatunek z niechęcią w swoim ojczystym środowisku medialno-językowym. Skura zaznacza, że dzięki reklamom możemy jako nauczyciele:

- ➔ zwracać uwagę na struktury leksykalno-gramatyczne;
- ➔ przedstawić chwytły reklamowe, a więc wszelkie strategie perswazyjne, a nawet manipulacyjne ukierunkowane na pozyskanie klientów, obejmujące m.in. środki językowe (np. słownictwo emocjonalne i wartościujące czy gry słowne), struktury (pseudo-)argumentacyjne, referencje kulturowe i graficzną formę przekazu (Bagiński 2018)⁶;

⁵ „To zbiór informacji niezbędnych do funkcjonowania w danej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Te informacje dotyczą wiedzy ogólnej na temat zachowań społecznych związanych z rolami społecznymi, kodów kulturowych i konsumpcyjnych, charakterystycznych dla różnych grup społecznych, stylów życia, obiegowych prawd dotyczących danej rzeczywistości [...]. To dla człowieka rodzaj bezpiecznego układu odniesienia, znajomej perspektywy, która umożliwia interpretację gestów, zachowań czy też zdarzeń” (Bogunia-Borowska 2004: 43).

- ➔ rozmawiać o treściach i wartościach podobnych dla wielu społeczeństw, ponieważ reklamy nierzadko odwołują się do tak uniwersalnych postaw i potrzeb, jak: świadomość przemijania, potrzeba przynależności, miłość i przyjaźń, uczucie tęsknoty i wiele innych;
- ➔ zwrócić baczniejszą uwagę na treści w dużej mierze charakterystyczne dla danej kultury, w tym na językowe przejawy wyrażania emocji i językowe realizacje różnych aktów komunikacyjnych;
- ➔ nakierować uwagę na parafrazy znanych w danym kręgu powiedzeń i przysłów, słów piosenek, fragmentów literatury oraz języka potocznego;
- ➔ wykorzystać humor⁷, który również jako zjawisko jest często przesiąknięty referencjami kulturowymi; w celu wytworzenia potencjału humorystycznego (przede wszystkim w przypadku żartów słownych) autorzy reklam czerpią z frazeologii, stosują gry językowe i wieloznaczności oraz metafory;
- ➔ zainicjować dyskusję o stereotypach, ich pochodzeniu oraz o ich przełamaniu. Podobnym tematem może być poczucie alienacji w nowej przestrzeni kulturowej oraz zjawisko szoku kulturowego. Staje się to niezwykle ciekawą podstawą do rozmowy, podczas której osobiste doświadczenia i odczucia kursantów mogą i powinny zostać zaktywizowane. Daje to poczucie działania językowego w realnym i relewantnym dla nich kontekście.

7 Więcej na temat roli dydaktycznej humoru i wskazówek, jak robić z niego wielostronny użytek, można przeczytać m.in. w: Iwaniak (2021b), Löschmann (2015) oraz Piepenbrink (2013).

Dodatkowo reklamy, które uczniowie czytają lub mają za zadanie opracować, korzystają obficie ze sloganów bazujących na możliwościach kodu językowego (np. neologizmy, aliteracje, celowe kontaminacje, rymy, palindromy, anagramy), co stymuluje odwagę językową i kreatywność. Ważne jest również dostrzeganie i dekodowanie symboli graficznych oraz skrótów (np. komunikat „kocham Nowy Jork” przedstawiony przy użyciu czerwonego serca i liter „NY”).

Reklama danego produktu mimo postępującej globalizacji powinna zostać dostosowana do uwarunkowań kulturowych związanych z grupą odbiorców. Przykładem zadania językowego odwołującego się do świadomości kulturowej może być poproszenie uczniów o stworzenie/przeformułowanie reklamy tak, by dany produkt mógł lepiej sprzedać się w kraju ich pochodzenia. Trzeba pamiętać, że materiały reklamowe mogą wywoływać silne emocje i spora część społeczeństwa może odebrać poszczególne aspekty jako obraźliwe (Saragih i Putri 2015: 29, 31). Warto zauważyć, że nawet reklamy niezawierające żadnego komunikatu językowego mogą być wydajną bazą ćwiczeniową dla uczniów, którzy zostaną poproszeni np. o sformułowanie brakujących dialogów, wypowiedzi, komentarzy lub o wymyślenie (alternatywnych) haseł reklamowych dla danego produktu. Zadaniem stymulującym kreatywność i wyobraźnię uczniów byłoby też poproszenie ich o dopisanie dalszego ciągu wydarzeń z reklamy. Praca nad reklamą przebiega zasadniczo zgodnie z wcześniej opisanym schematem pracy nad filmem – składa się również z trzech etapów (Rybarczyk 2012: 152–154):

- ➔ pierwsza faza to etap odciążenia i nastrojania (*Vorentlastung und Einstimmung*), podczas którego na podstawie wybranej sceny lub fragmentu tekstu pochodzącego ze spotu uczniowie starają się odpowiedzieć na przykładowe pytania wprowadzające: jaki produkt jest obiektem promocji? Co robią występujące w nim postaci? Gdzie mają miejsce przedstawione wydarzenia? Czy osoba opowiadająca używa danych produktów?;
- ➔ druga faza to prezentacja spotu. Najczęściej wykorzystywany jest spot w całości bez przerw lub z przystankami w określonych miejscach, co daje okazję do podsumowania dotychczasowej treści i przewidywania tej, która dopiero zostanie wyświetlona. Możliwy jest również pokaz filmu bez audio, jak i w spowolnieniu pozwalającym na dostrzeżenie ciężko uchwytnych szczegółów;
- ➔ trzecia faza będąca zasadniczą analizą rozpada się na trzy podetapy – od ogólnego przedstawienia wrażeń i porównania ich z początkowymi oczekiwaniami poprzez odpowiedzi na konkretne pytania dotyczące wzajemnej relacji tekstu i obrazu aż do interpretacji i komentarzy. Nie należy zapominać o pochyleniu się nad warstwą leksykalno-gramatyczną. Uczący się mogą m.in. na drodze wnioskowania indukcyjnego formułować zasady

leżące u podstaw nowych fenomenów gramatycznych czy próbować zidentyfikować w sloganach zwroty idiomatyczne, powiedzenia bądź skrzydlate słowa.

Przykłady reklam i ich zastosowanie na zajęciach języka obcego

REKLAMY A STEREOTYPY

Twórcy reklam, jak już wspomniano wcześniej, nie stronią od przywoływania stereotypów i utartych wyobrażeń. To, czego dotyczą skojarzenia, może sporo powiedzieć o dotychczasowych kontaktach przedstawicieli obydwu grup – docelowego obcego kręgu kulturowego oraz innego społeczeństwa, które zostaje z tym pierwszym zestawione; o tym, jakie elementy innych kultur przewijają się w życiu społeczeństwa, którego język zgłębiaimy, oraz jak są one postrzegane.

Jednym z przykładów mogą być reklamy kierowane do niemieckiego odbiorcy, bazujące na rozpowszechnionych w społeczeństwie niemieckim kliszach dotyczących państw ościennych. W reklamie *So direkt kann banking sein* (www.youtube.com/watch?v=szDXUH3rE78), zanim nastąpi zachęta do skorzystania z holenderskich usług bankowych, następuje wyliczenie produktów i osób, które w Niemczech kojarzone są już z Holandią: ser, tulipany, chodaki, rowery, pomidory i wybrani piłkarze. Przy okazji reklama nie operuje skomplikowanym słownictwem – pod względem językowym może być zatem wprowadzana na wcześniejszych etapach nauki. Narracja prowadzona jest przy odtworzeniu cech fonetycznych właściwych stereotypowemu wyobrażeniu o holenderskim akcencie w języku niemieckim.

Reprezentatywnym przykładem materiału, który zamiast spojrzenia niemieckiego na inne narody posługuje się odwrotną optyką i wypowiada ustami postaci, która ma być francuskim podróżnym, obiegowe opinie na temat Niemców, jest reklama niemieckiego przewoźnika lotniczego Lufthansa (www.youtube.com/watch?v=KwT0JdkW-uE): *Diese Deutschen... immer so genau.; Tag und Nacht immer so korrekt... und immer pünktlich.; Qualität über alles.; ... und dieser ständige Perfektionismus... fantastique.*). Stereotypowe już niemieckie uporządkowanie, punktualność, dokładność i poprawność zostają projektowane na cechy niemieckiej firmy. I choć wypowiadający się jest Francuzem, reklama jest kierowana również – a nawet może przede wszystkim – do samych Niemców, mamy więc tutaj też poniekąd do czynienia z autostereotypem. Zbliżonym przykładem pokazującym spojrzenie stereotypowego Brytyjczyka na kulturę niemiecką wraz z długoletnimi animozjami między tymi narodami na gruncie piłki nożnej, z folklorem muzycznym w tle i Bratwurstem na talerzu jest inna reklama Lufthansy, pt. *Everyone's Fanhansa* (www.youtube.com/watch?v=WYK94ZhytK4).

REKLAMY A TREŚCI (BARDZIEJ) UNIWERSALNE

Warto pamiętać, że choć reklamy nawiązujące do konkretnego tła kulturowego są cennym źródłem informacji o danej grupie, to zaskakujące i pomysłowe materiały poruszające bardziej uniwersalne uczucia i wartości niezawężone w wyraźny sposób do jednego tylko kręgu kulturowego, stanowią znakomitą bazę zachęcającą do komunikacji w języku obcym. Oglądający mogą zaangażować się w przedstawione treści na płaszczyźnie emocjonalnej oraz odnieść się do nich przez swoją wiedzę szkolną lub doświadczenie życiowe. Zakresy leksykalno-tematyczne, takie jak: relacje międzyludzkie, choroba i zdrowie lub przyroda i zjawiska naturalne znajdują się w programach nauczania zdecydowanej większości kursów językowych. Analizę i omówienie tych kwestii można zainicjować i wzbogacić właśnie przez wspólne refleksyjne obejrzenie wybranych reklam.

Przykładowo pośpiech i brak czasu oraz wynikające z nich zmiany w priorytetach życiowych, a także poluzowanie więzów rodzinnych i różnice międzypokoleniowe są zwykle centralnym punktem spotów reklamowych supermarketu Edeka, często osadzonych w tematyce świąt Bożego Narodzenia np. *#Zeitschenken* (www.youtube.com/watch?v=jj-FtbNq9svw) lub *#heimkommen* (www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo). Związki międzyludzkie stanowią powracającą podstawę tematyczną filmów reklamowych, jak dzieje się to w przypadku materiału: *Erste Christmas Ad 2018: What would Christmas be without love?*

(www.youtube.com/watch?v=Icx7hBWeULM). Mamy tutaj do czynienia z poczuciem inności, zjawiskiem wykluczenia, przejawami solidarności i siłą przyjaźni. Podobne przykłady znajdujemy również wśród reklam anglojęzycznych np. *Mog's Christmas Calamity / Sainsbury's Ad* (www.youtube.com/watch?v=kuRn2S7iPNU), która obrazuje wsparcie oferowane sąsiadom w potrzebie i siłę lokalnej społeczności. W tym, mimo dramatyzmu sytuacji, humorystycznym klipie występuje postać zakorzeniona w brytyjskiej kulturze, znana z serii książek dla dzieci napisanych przez Judith Kerr – kotka Mog. Przekrojowy obraz współczesnego brytyjskiego społeczeństwa zostaje odrysowany w reklamie Sainsbury's z 2016 roku, zatytułowanej *The Greatest Gift* (www.youtube.com/watch?v=bq5SGSCZe4E). Klip cechuje inkluzywna różnorodność. Prezentuje on różne formy partnerstwa i życia rodzinnego. Dodatkowo nawiązuje żartobliwie do kultury korporacyjnej (*There's a party at work and the manager is twerking inappropriately.*), problemów komunikacyjnych w czasie zimowym oraz kolejek sklepowych (*there is a queue to a queue*), przy czym to ostatnie według obiegowej opinii Brytyjczyków ma być nieomal ich sportem narodowym.

Problematyka zmian klimatycznych i konsekwencji niezrównoważonego korzystania z zasobów naturalnych przez człowieka obecna jest przykładowo w reklamie *Der Regentropfen, der eine Schneeflocke werden will* (www.youtube.com/watch?v=HVsydpGdGPY).

Wszystkie te materiały źródłowe stanowią znakomity przyczynek do konwersacji. Reklamy zbieżne tematycznie, a emitowane w różnych państwach mogą zostać ze sobą zestawione, co zaowocować może ciekawymi spostrzeżeniami, odsłaniając potencjalnie różne ze względów kulturowych podejście do określonych zagadnień.

ZJAWISKA PRZEDSTAWIONE W REKLAMACH W UJĘCIU DIACHRONICZNYM

Reklamy mogą odwoływać się do autentycznych wydarzeń historycznych, jak np. świąteczna reklama Sainsbury's z 2014 r. (www.youtube.com/watch?v=NWF2JBb1bvM), przypominająca o spontanicznie zawartym rozejmie bożonarodzeniowym, który miał miejsce podczas pierwszej wojny światowej pomiędzy niemieckimi oraz brytyjskimi żołnierzami niedaleko miejscowości Ypres.

Możemy także sięgnąć po starsze reklamy i spróbować z uczniami obserwować, jak zmieniało się postrzeganie i wartościowanie określonych zjawisk społecznych. Reklamy służą zatem często za świadectwo przemian, które zaszły w danej grupie z upływem czasu. Reklamy Oetker'a *Wenn man's eilig hat* (www.youtube.com/watch?v=pRHb4k9p7Ek) oraz *Wenn plötzlich Besuch kommt* (www.youtube.com/watch?v=MEu7Vf5gvZk), wyemitowane w latach 50., w której pani domu imieniem Renate biegnie na złamanie karku z pracy po to, by przyrządzić swojemu mężowi smaczny pudding i jest żywą ilustracją słów narratora: *Eine Frau hat zwei Lebensfragen: was soll ich anziehen und was soll ich kochen?* (tłum. *W życiu kobiety są dwa zasadnicze pytania – w co się ubrać i co ugotować?*), oferują punkt wyjściowy do dyskusji nad zmieniającymi się rolami kobiety i mężczyzny w rodzinie i w społeczeństwie. W reklamach tych – jak w wielu innych – zastosowane zostają również liczne i popularne frazeologizmy oraz ich przekształcenia (np. *Unglück kommt selten alleine* zostaje zmodyfikowane na *eine Mutter kommt selten allein...* [tłum. *Nieszczęścia chodzą parami na matki chodzą parami*] jako komentarz do podwójnej wizyty własnej matki i teściowej), obserwujemy też wielokrotne stosowanie spójnika *entweder ... oder* lub czasowników modalnych.

Istotne w kontekście międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej promowanie otwartości, wrażliwości i tolerancji można wspierać np. poprzez wprowadzenie i krytyczną analizę reklam, które choć kiedyś nie były odbierane jako bulwersujące, obecnie budzić mogą uzasadnione kontrowersje – jak animowana reklama środka do czyszczenia pieców *Nico*, w której czarnoskórzy przedstawiciele nieznanego plemienia używają detergentu na różne, nieadekwatne jednak do jego przeznaczenia, sposoby. Scena końcowa ukazuje przy pomocy uśmiechniętych blondwłosych pań domu, jak powinno się korzystać z rzeczzonego produktu.

Korzystnym doświadczeniem dla uczących się może być także przedstawienie starszych reklam produktów spożywczych (np. reklamy wychwalającej prozdrowotne i wyszczuplające działanie cukru; www.youtube.com/watch?v=g8JJ6QELpnw). Pomoże to uczniom w uświadomieniu sobie, jak mocno potrafi zmienić się nasza rzeczywistość, a to, co prezentowane z wykorzystaniem bieżącego stanu wiedzy jako pozytywne i korzystne wraz z rozwojem nauki może zostać zrewidowane i odrzucone. Ponadto możemy tym przykładowym filmem rozpocząć dyskusję o zdrowym stylu życia w sposób niestandardowy, a przez to budzący zainteresowanie uczniów.

Podsumowanie

Zadaniem artykułu było zaakcentowanie potencjału dydaktycznego i możliwości wynikających z użycia reklam na lekcjach języka obcego. Mogą one nieść ze sobą wiele treści specyficznych kulturowo, co pozwala na wzbogacenie wiedzy uczniów odnośnie do systemu wartości, stylów życia i wzorców zachowania członków danego kręgu kulturowo-językowego. Treściowo reklamy bardzo często odwołują się także do motywów kultury popularnej, szeroko rozpoznawalnych we współczesnym zglobalizowanym świecie oraz do tematyki obowiązującej ponad granicami etnicznymi, co oferuje zrozumiały punkt odniesienia nawet dla grup różnorodnych pod względem pochodzenia ich członków. Dużym atutem reklam jest ich zróżnicowanie, przez co mogą służyć za materiał językowy, kulturowy oraz punkt wyjściowy do dyskusji. Nie należy zapominać, że w swoisty sposób dokumentują zmieniającą się rzeczywistość i umożliwiają nie tylko porównania interkulturowe, ale też intrakulturowe. Poza tym dodatkową korzyścią z analitycznego spojrzenia na reklamy będzie zwiększona umiejętność rozpoznawania szerokiego repertuaru zabiegów perswazyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bagiński, D. (2018), *Triki i chwyt reklamowe na Facebooku. Zobacz, czy je znasz*, Social Elite, maj, <socialelite.pl/psychologiczne-triki-reklamowe-na-facebook/>, [dostęp: 28.08.2023].
- Bogunia-Borowska, M., (2004), *Reklama jako tworzenie rzeczywistości społecznej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Chudak, S. (2008), *Einsatz der Textsorte „Film“ im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF*, „Studia Germanica Posnaniensia”, nr 31, s. 113–129.
- Chudak, S. (2015), *Geschichte erleben im DaF-Unterricht – aber wie? Zu den Zielen und Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen durch den Einsatz von Filmen (am Beispiel des Kurzspielfilms „Spielzeugland“)*, „Glottodidactica”, nr 42/2, s. 133–151.
- Davis, R. (1997), *TV Commercial Messages: An Untapped Video Resource for Content-based Classes*, „Language Teacher”, nr 21/3, s. 13–15.
- Hecke, C., Surkamp, C. (red.), (2010), *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Huneke, H.W., Steinig, W. (2002), *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ismaili, M. (2013), *The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom – A Study Conducted at South East European University*, „Academic Journal of Interdisciplinary Studies”, t. 2, nr. 4, s. 121–132.
- Iwaniak, K. (2021a), *Trening kompetencji międzykulturowej na podstawie analizy podręcznika do nauki języka szwedzkiego dla uczniów na poziomie średniozaawansowanym Rivstart B1+ B2*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, t. 21, s. 93–108.
- Iwaniak, K. (2021b), *Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni? Obecność humoru na lekcji – przegląd literatury przedmiotu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.

- Jaworska, M. (2022), *Paradygmat afektywno-kognitywny w badaniach procesu uczenia się i nauczania języków obcych w kontekście komunikacji specjalistycznej*, „Neofilolog”, s. 27–41.
- Kaupp, C.M. (2003), *Goodbye Lenin! Wolfgang Becker, BR Deutschland, 2003 Filmheft*, Bönen: Druckverlag Kettler.
- Lay, T. (2009), *Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache”, nr 14/2, s. 107–153.
- Löschmann, M. (2015), *Humor muss sein – auch im Fremdsprachenunterricht*, [w:] M. Löschmann (red.), *Humor im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt: Peter Lang Verlag, s. 9–58.
- Modrzycka, I., Iżykowska-Staruch, M. (2007), *Powrót filmów wideo do warsztatu nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 89–95.
- Moreno, R., Mayer, R. (1999), *Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity*, „Journal of Educational Psychology”, nr 91(2), s. 358–368.
- Moreno, R., Mayer, R. (2007), *Interactive multimodal learning environments: Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends*, „Educational Psychology Review”, nr 19, s. 309–326.
- Piętkowa, R. (2007), *Językowy obraz świata i stereotypy a nauczanie języka polskiego*, [w:] A. Achtełik, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 85–104.
- Piepenbrink, K. (2013), *Humor und Schule: Eine Einführung in die Soziologie des Humors für den Unterricht*, Hamburg: Diplomica.
- Riswanto, R., Serasi, R., Salandega, A., Kasmainsi, K. (2022), *The effect of fiction short movie on students' English speaking ability*, „English Review: Journal of English Education”, nr 10(2), s. 621–628.
- Rybarczyk, R. (2012), *Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespot*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, nr 2(17), s. 143–156.
- Saragih, F.H., Putri, C.A. (2015), *The Role of Advertisements in English Foreign Language (EFL) Teaching*, „Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat”, nr 21 (80), s. 28–32.
- Skura, M. (2011), *Tekst reklamy na lekcji języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 55–62.
- Storch, G. (1999), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, Monachium: Wilhelm Fink Verlag.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego oraz szwedzkiego. Jest doktorantem na Uniwersytecie Śląskim, a tematem jego rozprawy doktorskiej jest *kontrastywne studium humoru niemieckiego i brytyjskiego*.

Wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2023.3.115-120

Artykuł ma na celu przedstawienie wyników badań dotyczących wykorzystania nowych technologii w nauczaniu na poziomie akademickim oraz podstawowym. Przeprowadzono badanie w charakterze ankietowym, którego grupy badawcze stanowili studenci kierunków filologicznych, wykładowcy akademicki oraz lektorzy szkół językowych. Opowiedzieli o swoich prywatnych doświadczeniach z pracy z nowymi technologiami w nauczaniu oraz możliwościach i szansach wynikających ze stosowania tych narzędzi.

Technologia pojawia się praktycznie w każdej sferze życia człowieka, nie wykluczając przy tym edukacji, tak na poziomie podstawowym, jak i w szkolnictwie wyższym. Dzięki stałemu dostępowi do internetu oraz obecności technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) jesteśmy w stanie ułatwić sobie i pracę, i zdobywanie nowych umiejętności – oczywiście przy odpowiednim wykorzystaniu dostępnych narzędzi. Rozwój na tym polu bezsprzecznie przyspieszyła pandemia COVID-19, wymuszając zmiany w formule prowadzenia zajęć dostosowanych do nowych realiów. Profesorowie, lektorzy i inni przedstawiciele oświaty zaczęli korzystać z nowych narzędzi, używając TIK jako uzupełnienia dotychczasowej metodologii interaktywnej w nauczaniu (Marín-Campos 2022: 39). Strategia ta charakteryzuje się szeregiem pozytywów zarówno dla tej grupy osób, jak i dla ich uczniów (Kukulska-Hulme i Taxler 2007, za: Gajek 2014: 98; Chi i Wylie 2014: 220–221; Deleżyńska 2022: 109; Lena-Acebo i in. 2023: 240): oszczędza czas pracy nauczycieli, umożliwia stworzenie narzędzi i materiałów dostosowanych do potrzeb i możliwości studentów, pozwala na wykorzystanie tak zwanego martwego czasu studentów (czyli czasu dojazdu do szkoły lub pracy) w sposób produktywny (np. na naukę przy wykorzystaniu edukacyjnych aplikacji mobilnych), zwiększa motywację i aktywność uczniów na zajęciach, a także pobudza ich myślenie koncepcyjne (co przekłada się na tworzenie nowatorskich rozwiązań). Czy jednak otrzymalibyśmy wyłącznie głosy „za” dotyczące tego zjawiska, gdybyśmy przeprowadzili badanie wśród osób najbardziej zaangażowanych w proces nauczania – studentów, wykładowców akademickich i lektorów szkół języków?

Niniejszy artykuł ma na celu omówienie obecnego stanu wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu na poziomie podstawowym i akademickim. Oprócz tego zwraca się w nim uwagę na szanse i zagrożenia wynikające z obrania powyższej strategii w edukacji. Aby je zidentyfikować, postanowiono przeprowadzić ankietę wśród studentów uczelni wyższych, wykładowców akademickich i lektorów szkół językowych. Zbadano w niej częstotliwość wykorzystania materiałów audiowizualnych, aplikacji edukacyjnych i stron internetowych, sztucznej inteligencji, a także osobiste odczucia ankietowanych odnośnie do innowacyjnych narzędzi w nauczaniu. Odpowiedzi respondentów pozwalają określić efektywność oraz niedociągnięcia zastosowania wspomnianych narzędzi w nauczaniu akademickim i podstawowym.

KONRAD HAJDUK
Uniwersytet Łódzki

Metodologia

W celu przeprowadzenia badania stworzono ankietę celującą w trzy grupy badawcze – studentów, wykładowców akademickich oraz lektorów szkół językowych. Badanymi parametrami były częstotliwość użycia nowych technologii na zajęciach i lekcjach, ich cel, poziom wpływu na zaangażowanie studentów w trakcie lekcji oraz tempo i jakość przyswajanej wiedzy. Analizowano także możliwości oraz zagrożenia związane z rozwojem sztucznej inteligencji i jej wpływem na przyszłość nauczania. W ankiecie wzięło udział 75 osób – 38 z nich to studenci, 21 to wykładowcy akademicki, a pozostałe 16 stanowią lektorzy szkół językowych. Każda z ankietowanych osób w jakiś sposób styka się z językami obcymi w edukacji. Dzięki różnorodności grup badawczych możemy poznać różne perspektywy w nauczaniu języków obcych przy użyciu nowych technologii.

Wyniki przeprowadzonej ankiety

Pierwszą grupą, której odpowiedzi zostaną przedstawione w tym artykule, są studenci kierunków filologicznych bądź takich, które w swoim planie studiów mają przedmioty związane z nauką języków obcych. Większość respondentów pobiera nauki na Uniwersytecie Łódzkim (61%), ale oprócz tej uczelni pojawiły się również odpowiedzi studentów Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu SWPS, Wojskowej Akademii Technicznej i Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.

Ankietę dostosowaną do studentów otwierały informacje czysto statystyczne dotyczące nazwy uczelni i kierunku studiów. Następujące po nich pytania były zamknięte i skupiały się na częstotliwości wykorzystania nowych technologii na zajęciach oraz jej rodzaju. Studenci zaznaczyli, że zajęcia nie zawierają komponentu technologicznego zbyt często – 14 osób doświadczyło ich częściej niż kilka razy w tygodniu, pozostali zaś stykają się z nimi rzadziej bądź nawet wcale (8 ankietowanych). Rodzaj technologii wykorzystywanej na zajęciach to w przeważającej części materiały audiowizualne – pojawiły się u 69 badanych. Rzadziej, bo w 38 przypadkach, studenci wskazali na wykorzystanie aplikacji bądź gier edukacyjnych (takich jak Kahoot, Quizizz itp.). Pozostałe opcje, tj. strony/aplikacje opierające się na sztucznej inteligencji (np. Wordwall bądź ChatGPT) oraz kody QR pojawiły się najrzadziej – obie zostały zaznaczone przez 12 ankietowanych.

Drugą część pytań w sekcji poświęconej studentom stanowiły pytania otwarte dotyczące ich subiektywnych odczuć związanych z wykorzystaniem nowych technologii na zajęciach oraz ich wpływie na tempo i jakość przyswajanej wiedzy, w porównaniu z czasami sprzed pandemii COVID-19. Ponadto istotne było, w jakim celu studenci sami wykorzystują sztuczną inteligencję w nauce oraz jakie dostrzegają szanse i zagrożenia z tego wynikające. W swoich odpowiedziach określili oni naukę wspomaganą nowymi technologiami jako raczej pozytywną zmianę (44 ankietowanych wypowiada się przychylnie o takim sposobie nauczania), a w kontekście wykorzystania jej w nauczaniu języków obcych, to wszyscy zgodnie stwierdzili, że jest to odpowiedni kierunek.

Jeśli chodzi o stosowanie sztucznej inteligencji w nauce, to zdania studentów są równo podzielone. Połowa z nich wcale jej nie używa, natomiast pozostali podali różne sposoby, dzięki którym wspomaga ona ich kształcenie. Najczęściej wspomniano o nowych możliwościach powtarzania materiału, wsparciu w tłumaczeniach, poszukiwaniu inspiracji bądź ogólnie lepszym przygotowaniu się do zajęć, jednak część z ankietowanych wskazała również na możliwość automatycznego generowania prac pisemnych. Z kolei w przypadku szans i zagrożeń można zauważyć ciekawą przypadłość – odpowiedzi 46 osób dotyczyły problemów, jakie może spowodować korzystanie ze sztucznej inteligencji w nauce (przy czym 42 ankietowanych oceniających tę metodę negatywnie nie podało żadnego aspektu pozytywnego w tej kwestii). Jest to bardzo zaskakująca obserwacja, zwłaszcza biorąc pod uwagę ich poprzednie odpowiedzi, w których zaznaczyli, że nauka wspomaganą nowymi technologiami jest bardziej interesująca i niesie za sobą szereg korzyści dla studenta (i jest odpowiednią metodą nauczania).

Kolejną grupę ankietowanych byli wykładowcy akademicki. Pierwsze pytanie dotyczyło nazwy uczelni oraz rodzaju prowadzonych zajęć. Niewiele ponad połowę z nich pracuje na Uniwersytecie Łódzkim (39 uczestników), z kolei pozostali wykładają na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Prowadzą oni wszelkiego rodzaju zajęcia, zarówno wykłady, ćwiczenia konwersatoryjne, jak i laboratoria. Tym, co ich łączy, jest prowadzenie zajęć z języków obcych (czy to pod postacią przedmiotów, jak praktyczna nauka języka nowożytnego, czy kursów skupionych na kulturze i historii bądź literaturze i językoznawstwie prowadzonych w języku obcym; mimo że nauka języka nie jest priorytetem na tego typu zajęciach, to studenci mimowolnie poszerzają swoje słownictwo i osłuchują się z językiem w ich trakcie, przez co na potrzeby badania można je traktować jako przedmioty związane z nauczaniem języka obcego).

Podobnie jak w poprzedniej grupie, ankietowani na początku mieli odpowiedzieć na pytania zamknięte o częstotliwość stosowania nowych technologii oraz ich cele. Odpowiedzi wykładowców dotyczące tego, jak często korzystają z nowych technologii na prowadzonych przez siebie zajęciach, mniej więcej pokrywały się z obserwacjami studentów (46 osób wskazało opcję „kilka razy w miesiącu bądź rzadziej”). Nowe technologie są wykorzystywane przez wykładowców w różnych celach: do wprowadzania i utrwalania nowego materiału, sprawdzania wiedzy studentów, tworzenia materiałów edukacyjnych, ale także jako usprawnienie w organizacji pracy własnej oraz swoich uczniów. Co ciekawe, zapytani o zmianę w zaangażowaniu studentów w zajęcia po zastosowaniu nowych technologii (porównując z okresem sprzed pandemii Covid-19), w zdecydowanej większości odpowiedzieli, że nie zauważają żadnych różnic (60 ankietowanych) bądź zauważają niewielkie. Blisko jedna trzecia respondentów (20) nie odnotowała różnicy w nauce wspomaganą nowymi technologiami, ale za to bardzo duża część badanych (60 osób) zwróciła uwagę na zagrożenia wynikające z używania sztucznej inteligencji w edukacji (więcej o nich w następnej sekcji).

Ostatnią grupę badanych stanowili lektorzy w szkołach językowych. Ankietowani nauczają grupy w każdym przedziale wiekowym – są wśród nich małe dzieci, nastolatki oraz osoby dorosłe. Wśród przebadanych lektorów znaleźli się tacy, którzy korzystają z nowych technologii raz w miesiącu bądź rzadziej, jednak należą oni do zdecydowanej mniejszości (11 osób). U nauczycieli szkół językowych przeważa wykorzystanie tego typu narzędzi do powtórek materiału, sprawdzania wiedzy uczniów i tworzenia materiałów edukacyjnych – te opcje zaznaczyło odpowiednio 70, 60 oraz 48 ankietowanych. Pozostałe cele, czyli organizacja lekcji i pracy uczniów oraz wprowadzanie nowego materiału, zostały zaznaczone 22 razy.

Zapytani o różnice w nauce wspomaganą nowymi technologiami w porównaniu z czasami sprzed pandemii Covid-19, nauczyciele w większości wypowiedzieli się w sposób pozytywny o wspomnianej metodzie (44 odpowiedzi). Pozostali nie zauważyli żadnych różnic. Niemniej jednak, gdy zapytano ich o to, czy wykorzystywanie nowych technologii sprawia, że uczniowie szybciej przyswajają nowy materiał i lepiej sobie radzą na sprawdzianach bądź w trakcie wypowiedzi ustnej, aż 70 z nich wypowiedziało się pozytywnie odnośnie do użycia narzędzi multimedialnych w tym kontekście.

Wnioski i podsumowanie

Odpowiedzi otwarte studentów, wykładowców akademickich oraz lektorów szkół językowych zostały przeanalizowane indywidualnie w celu jak najlepszego odbioru ich doświadczeń w pracy z nowymi technologiami w nauczaniu języków obcych. Choć pozornie liczba ankietowanych może wydawać się niesatysfakcjonująca, to ich spostrzeżenia, uwagi i doświadczenia są jak najbardziej istotne, ponieważ reprezentują oni odczucia osób zaangażowanych w wykorzystanie technologii w edukacji. Na potrzeby badania wyróżniono dwie kategorie, w ramach których przeanalizowano odpowiedzi ankietowanych; są nimi (1) zróżnicowanie

sposobu, w jaki studenci, wykładowcy akademicy i lektorzy odbierają zastosowanie nowych technologii na zajęciach wraz z omówieniem efektów wykorzystania nowych technologii na zajęciach pod kątem zaangażowania uczniów w lekcję oraz oceną ich wypowiedzi bądź wystąpień; (2) szansa na rozwój, a także zagrożenia płynące z inkorporowania sztucznej inteligencji w procesie nauczania.

Odpowiedzi, które możemy zakwalifikować do pierwszej z wymienionych kategorii, dostarczyły nam wielu ogólnych wniosków na temat lekcji wspieranych przez narzędzia multimedialne. Są one następujące:

- ➔ wykładowcy charakteryzują się konserwatywnym podejściem do zastosowania nowych technologii na zajęciach. Sugerują zmęczenie studentów i przesylenie wynikające z takiej metody nauczania, wskazują na pogorszenie pracy twórczej, a dodatkowo wspominają o tym, jak czasochłonne jest przygotowanie i przeprowadzenie zajęć w sposób interaktywny, przez co przerabia się mniej materiału niż podczas zastosowania tradycyjnych metod nauczania;
- ➔ studenci i lektorzy szkół językowych podchodzą do tematu wykorzystania nowych technologii na zajęciach z większą dozą zainteresowania i otwartości; odbierają taką metodę nauczania jako innowacyjną, ciekawszą niż metody tradycyjne, usprawniającą organizację lekcji oraz niewywołującą stresu wśród uczniów;
- ➔ jeżeli działają w harmonii z tradycyjnymi metodami nauczania, nowe technologie sprawiają, że uczniowie są bardziej zmotywowani do działania i chętniej biorą udział w lekcjach;
- ➔ nowe technologie wpływają na dostępność materiałów edukacyjnych – nie tylko chodzi o kwestie finansowe (związane z wolnym dostępem do wielu materiałów), ale także o ogólną dostępność do pozycji, których nie da się znaleźć w bibliotece; jest to również dostęp do informacji o każdej porze dnia i nocy;
- ➔ w niektórych przypadkach (głównie wtedy, gdy w procesie nauki skorzystano z materiałów wizualnych) studenci łatwiej zapamiętują nowe informacje niż podczas wykładów opierających się wyłącznie na głosie prowadzącego;
- ➔ wiele wypowiedzi studentów wskazuje na to, że wykorzystanie nowych technologii na zajęciach daje pozytywne efekty (sprawia, że są pobudzeni do nauki lub zaciekawieni materiałem), podczas gdy pozostali wskazują na rozproszenie wywołane taką metodą nauczania. Oznacza to, że mimo iż reakcje studentów będą w dużym stopniu pozytywne, to jednak zawsze znajdą się takie przypadki, w których lepsze okazałoby się skorzystanie z tradycyjnych metod;
- ➔ zastosowanie nowych technologii pozytywnie wpływa na biegłość wykładowców w obsłudze narzędzi multimedialnych;
- ➔ stosowanie nowych technologii wzmacnia chęć grywalizacji między uczniami;
- ➔ nowe technologie oferują szerokie wsparcie w tłumaczeniu tekstów (choć należy konsultować ich propozycje np. ze słownikami językowymi) oraz stanowią źródło inspiracji w tworzeniu prac na różnych poziomach kształcenia;
- ➔ mają pozytywny wpływ na rozwój sprawności mówienia wśród uczniów na poziomie podstawowym;
- ➔ dzięki zastosowaniu aplikacji mobilnych, zarówno studenci, jak i uczniowie mają możliwość częstszego powtarzania materiału z lekcji oraz rozszerzania go o nowe informacje.

Druga część pytań otwartych zawartych w ankiecie miała na celu określenie szans i zagrożeń płynących z korzystania ze sztucznej inteligencji. Poniżej przedstawiamy pozytywne cechy stosowania takiej metody:

- ➔ dostępność materiałów wysokiej jakości (takich jak nagrania rejestrujące wypowiedzi rodzimych użytkowników języków obcych);
- ➔ wsparcie pracy grupowej oraz indywidualnej;
- ➔ możliwość przesyłania materiałów uzupełniających lekcję;

- ➔ wsparcie w wyszukiwaniu konkretnych informacji (zarówno faktów i dat historycznych, jak i tych niekoniecznie związanych z procesem nauczania, np. informacji dotyczących stypendium naukowego);
- ➔ odpowiednie narzędzie do poprawiania treści (jednak nie do ich generowania).

Wśród zagrożeń wskazano:

- ➔ rozpraszenie uwagi uczniów;
- ➔ możliwość występowania nadużyć – wzmożone lenistwo studentów i uczniów, generowanie gotowych wypowiedzi pisemnych;
- ➔ występowanie niedokładnych tłumaczeń, co wzmagają powielanie błędów wśród osób uczących się języka obcego;
- ➔ spadek kompetencji społecznych i interpersonalnych, które są ćwiczone również podczas zajęć, w wyniku ograniczenia kontaktu z drugim człowiekiem (mowa tutaj głównie o zajęciach przeprowadzanych w sposób zdalny);
- ➔ dostępność do szerokiej bazy materiałów, co oznacza, że mogą znaleźć się w niej również takie, które zawierają błędy bądź są nieaktualne;
- ➔ bezkrytyczne podejście uczniów i studentów do sztucznej inteligencji może wywoływać błędy i nieścisłości w procesie nauczania;
- ➔ zagrożenie dla samodzielności myślenia i umiejętności rozwiązywania problemów;
- ➔ zmniejszenie kreatywności lektorów szkół językowych i wykładowców poprzez korzystanie z gotowych aktywności lub ćwiczeń na lekcjach;
- ➔ negatywny wpływ na korzystanie z tradycyjnych metod nauczania – jako że ciężko jest całkowicie wykluczyć nauczanie z podręcznika, powroty do zadań z książki mogą wywoływać niechęć uczniów do pracy. Wielu studentów zwraca uwagę na fakt, że przyzwyczaili się do wprowadzenia zadań w formie online. Z tego powodu lekcje prowadzone z wykorzystaniem podręcznika „fizycznego” (a nie przy użyciu ekranu komputera) mogą wydawać się im staroświeckie, nieciekawe oraz nieaktualne (co może wskazywać na przestarzałość tej formy nauczania).

Powyższe wnioski wskazują, do jakiego stopnia korzystanie z nowych technologii w edukacji może okazać się przydatne, jednocześnie przestrzegając przed zagrożeniami wynikającymi z różnego rodzaju nadużyć. Są to spostrzeżenia, które warto wziąć sobie do serca w trakcie przygotowywania zajęć zarówno dla dzieci, jak i dorosłych. Jak można zauważyć po przedstawionych wynikach, nauczanie na poziomie akademickim oraz podstawowym w dalszym ciągu opiera się na stosowaniu tradycyjnych metod, przy czym technologia pojawia się od czasu do czasu, jako swego rodzaju urozmaicenie zajęć. Jest pewne, że aby dzięki nowym narzędziom uczniowie mogli osiągnąć sukcesy w nauce, należy je odpowiednio zastosować. Można tego dokonać na wiele sposobów – konsultując się z innymi nauczycielami/wykładowcami, którzy mają większe doświadczenie, samemu poszukując w internecie różnych metod pracy z nowymi technologiami na zajęciach, ale także stosując metodę prób i błędów (która, choć może wydawać się na początku niezbyt efektywna, pozwoli na dostosowanie zajęć i narzędzi do danej grupy).

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Chi, M.T.H., Wylie, R. (2014), *The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes*, „Educational Psychologist”, nr 49, 219–243.
- ➔ Deleżyńska, K. (2022), *Zamiast białej kredy i czarnej tablicy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 109–113.
- ➔ Gajek, E. (2014), *Wikitekst w technologiach mobilnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 97–108.

- Lena Acebo, F.J., Pérez Escoda, A., García Ruiz, R., Fandos Igado, M. (2023), *Redes sociales y smartphones como recursos para la enseñanza: percepción del profesorado en España*, „Pixel-Bit: Revista de medios y educación”, nr 66, 239–270.
- Marín-Campos, E. (2022), *Uso de herramientas tecnológicas en educación: Estudio de revisión*, „Digital Publisher CEIT”, nr 8(1), 39–51.

KONRAD HAJDUK Absolwent studiów magisterskich na kierunku filologia hiszpańska z amerykanistyką filologiczną na Uniwersytecie Łódzkim; obecnie nauczyciel i miłośnik języków obcych.

Nauczanie uczniów z wadą słuchu z Ukrainy

Doświadczenia nauczycieli z Instytutu Głuchoniemych

DOI: 10.47050/jows.2023.3.121-127

Dzieci i młodzież z Ukrainy trafiły do Instytutu Głuchoniemych w Warszawie od momentu rozpoczęcia wojny. Do czerwca tego roku przyjęliśmy 38 uczniów z uszkodzeniem słuchu. Wiele osób może pomyśleć, że wszyscy uczniowie w takiej szkole migają, wymagania programowe są łatwiejsze, a klasy małe, zatem g/Głuchym¹ będzie łatwiej niż ich słyszącym rówieśnikom.

Zanim opiszemy, w jaki sposób pracujemy z uczniami z Ukrainy, musimy wyjaśnić pewne kwestie i sprostować istniejące mity dotyczące głuchych, ich języka i ich edukacji.

Pierwszy mit mówi o „jednym języku migowym”, którym rzekomo posługują się wszystkie osoby g/Głuche na całym świecie. W rzeczywistości prawda jest zupełnie inna (Tomaszewski 2004). Każde państwo ma swój odrębny język migowy. W Polsce jest to polski język migowy (PJM), w Ukrainie ukraiński język migowy (UJM). Co ciekawe, w krajach anglojęzycznych też nie ma jednego angielskiego języka migowego. W Wielkiej Brytanii miga się w brytyjskim języku migowym, odmiennym od amerykańskiego, australijskiego czy irlandzkiego języka migowego. Można to podsumować: „co kraj, to język migowy”. Owszem, część znaków jest podobna lub taka sama. Dotyczy to głównie tzw. znaków ikonicznych przedstawiających konkretne rzeczy i zjawiska, np. dom, piorun czy Batman. Tego typu znaki nie wystarczają jednak do swobodnej komunikacji na tematy związane z przeżyciami, emocjami lub wiedzą szkolną. Dodatkowym problemem, który powoduje wiele nieporozumień, są migowe *false friends*, czyli identyczne znaki występujące w PJM i UJM, które jednak mają zupełnie inne znaczenie.

Tym, co łączy języki migowe, jest ich „przestrzenna gramatyka” i określony sposób budowania wypowiedzi. Dzięki temu osoby posługujące się językiem migowym mają zdolność do szybszego uczenia się obcych języków migowych i lepszego ich rozumienia (Pinar, Ammons, Montenegro 2008). Dotyczy to głównie osób, dla których migowy jest pierwszym językiem, czyli Głuchych i CODA (słyszających dzieci głuchych rodziców) i w mniejszym stopniu nauczycieli, którzy poznali język migowy w czasie wieloletniej nauki.

Nie jest też tak, że każdy uczeń z wadą słuchu zna biegle język migowy. Osoby g/Głuche zamieszkujące Ukrainę pochodzą z różnych grup, które albo w ogóle nie używały języka migowego, albo posługiwały się różnymi dialektami zapożyczonymi z rosyjskiego języka migowego. Uczniowie, którzy do nas przyjechali, znają język migowy na bardzo zróżnicowanym poziomie, każde dziecko przywoziło ze sobą różne doświadczenia językowe. Należy w tym miejscu podkreślić, że UJM jest językiem bardzo młodym, ma dopiero 25 lat. Powstanie języka najczęściej wiąże się z powstaniem pierwszej szkoły dla g/Głuchych.

¹ Używamy tutaj i małej, i wielkiej litery, aby rozróżnić osoby, które nie słyszą (mała litera), od tych, które nie słyszą, ale jednocześnie utożsamiają się z kulturą Głuchych (wielka litera).

AGNIESZKA BEDNARSKA,
MAŁGORZATA
CZAJKOWSKA-KISIL,
MAKSYMILIAN
WIECHETEK,
BARTOSZ WILIMBOREK
Instytut Głuchoniemych
im. Jakuba Falkowskiego w Warszawie

W Polsce to właśnie w powstałym ponad 200 lat temu Instytucie Głuchoniemych zaczął się kształtować i rozwijać PJM.

Drugi mit głosi, że jeśli osoba nie słyszy, to w celu zapewnienia komunikacji z nią wystarczy napisać jej wiadomość na kartce. Niestety, często się to nie powiedzie. Nauczenie się języka w formie fonicznej i pisanej jest dla niesłyszących bardzo trudne. Język polski, ukraiński – *de facto* każdy – jest dla osoby g/Głuchej językiem obcym. Ich pierwszym językiem, a z pewnością językiem w pełni dla nich dostępnym, jest język migowy. Głusi od urodzenia nie przyswajają fonicznego języka polskiego, ukraińskiego, ale mozolnie się go uczą. A język migowy jest zupełnie inny niż język foniczny. Jest to język przestrzenny, o odmiennej gramatyce i w inny sposób przekazywanych wyrazach oraz zdaniach. Przykładowo pytanie: „Jak masz na imię?” w PJM zostanie zamigane [TY – IMIĘ] z odpowiednią pytającą mimiką. Gdy nie uwzględni się różnic między gramatyką w języku polskim a PJM, to trochę tak, jakby doszło do sytuacji edukacyjnej, w której angielskie „How old are you?” tłumaczyć „Jak stary jesteś ty?”. Uczniowie głusi muszą „wkuwać” słówka z polskiego, tak jak słyszący robią to, ucząc się np. angielskiego. Uczniowie głusi, aby poprawnie pisać po polsku, powinni uczyć się fleksji i składni, podczas gdy dla ich słyszących rówieśników zbudowanie zdania z poprawnym szykiem wyrazów i właściwymi końcówkami gramatycznymi to proces naturalny. Osoby słyszące mają intuicję w języku polskim, co pozwala im na pewien automatyzm i łatwość w znajdowaniu błędów językowych. Dzieje się tak dzięki stałej ekspozycji na język mówiony (Devitt 2010). Dzieci słyszące od urodzenia są zanurzone w języku. Mają z nim częsty, nieznieskształcony kontakt w komunikacji z rodziną, na ulicy, podczas oglądania telewizji. Uszkodzenie słuchu uniemożliwia naturalne nabywanie języka fonicznego. Głusi muszą się wszystkiego nauczyć. Brak intuicji w języku polskim powoduje, że g/Głusi tworzą błędne konstrukcje językowe zarówno pod względem gramatyki, jak i słownictwa. Zamiast słowa „fryzjer” – „fryzjur”, zamiast „Zalogujemy się na komputer” – „Zrobimy tym komputera zalogowaniu”. Często zrozumienie tych wyrażen wymaga znajomości PJM, gdyż g/Głusi (podobnie jak Polacy mówiący po angielsku) tworzą kalki językowe. Z naszych wewnątrzszkolnych badań znajomości języka polskiego jako obcego wynika, że uczniowie głusi, kończąc szkołę, mają kompetencje w języku polskim na poziomie A2/B1. Oczywiście mamy też uczniów, którzy znają język polski biegle. Są to najczęściej osoby słabosłyszące, wykorzystujące resztki słuchu, ale też uczniowie o większych zdolnościach językowych czy nadzwyczajnej dyscyplinie pracy lub po prostu bardzo pracowite. Nie ukrywamy, że mamy też uczniów, których poziom opanowania języka polskiego jest niższy niż A2/B1, np. uczniów z wadą słuchu z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

POCZĄTKI – JESZCZE NIEKONIECZNIE CZYSTO EDUKACYJNE

Po obaleniu tych dwóch mitów możemy zaprezentować statystycznego ucznia z Ukrainy w naszej szkole. Uczeń ten nie znał w ogóle lub znał na niskim, niekomunikatywnym poziomie język ukraiński w mowie i piśmie, co uniemożliwiało komunikację pisaną. Znał – na różnym poziomie – ukraiński lub rosyjski język migowy, którym nie posługiwał się żaden pracownik Instytutu. Uczniowie nie znali polskiego języka migowego, a wchodzili do klas, w których omawiano *Chłopów*, *Bogurodzicę*, temat o mitochondrium albo uczono kolejnego języka – angielskiego.

A to wszystko w atmosferze niepokoju, niepewności w obcym miejscu. Dodatkowo Instytut mógł być traktowany jako pewien przystanek w dalszej drodze do innego państwa, albo jako tymczasowe miejsce, bo wszyscy mieli nadzieję, że wojna zaraz się skończy. To negatywnie wpływało na motywację do nauki. Na propozycję uczenia się PJM dzieci i młodzież reagowali odmową. Dla wielu ukraińskich dzieci sama konieczność wejścia w zupełnie nowe środowisko szkolne była bardzo trudna.

Nie nauka była wobec tego dla nas na początku priorytetem. Wiedzieliśmy, że uczniowie mogli być bardzo obciążeni psychicznie – traumą wojenną, rozłąką z rodziną czy szokiem kulturowym. Skupialiśmy się na zapewnieniu im poczucia bezpieczeństwa, wsparcia, a także integracji ze środowiskiem szkolnym.

Na początku najważniejsze było znalezienie wspólnego środka komunikacji. W pierwszych próbach kontaktu z przybyłymi g/Głuchymi uchodźcami naturalne było stałe trzymanie telefonów komórkowych i wykorzystywanie aplikacji tłumacza oraz obrazków z Google. Część nauczycieli, pełniąc po pracy w szkole funkcje wolontariuszy w ośrodkach dla uchodźców, zaczęła uczyć się języka ukraińskiego. Część pracowników znających rosyjski wspierało komunikację z rodzinami, które posługiwały się tym językiem. Bardzo pomocnym rozwiązaniem było korzystanie ze strony internetowej *Spread the Sign* (www.spreadthesign.com/pl.pl/search). Strona ta zawiera filmy ze słownictwem w wielu różnych językach migowych, w tym PJM czy UJM.

Konieczne było zorganizowanie tłumaczy, którzy mogliby wesprzeć uczniów i ich rodziny w procesie adaptacji. Tłumaczy znających polski język migowy i foniczny oraz ukraiński język migowy i foniczny. Jednak część uchodźców posługiwała się językiem rosyjskim, wobec czego idealny tłumacz musiałby znać 6 języków. To oczywiście jest *mission impossible*.

W pierwszych miesiącach korzystaliśmy z pomocy osób, które znały chociaż polski język migowy i pisany język rosyjski czy ukraiński. Dodatkowo do pomocy zaangażowaliśmy nie tylko naszych nauczycieli, ale również samych uchodźców, a także studentów filologii polskiego języka migowego Uniwersytetu Warszawskiego. Polski Związek Głuchych otworzył infolinię, gdzie poprzez kamerkę umawialiśmy się na spotkania z tłumaczami PJM–UJM. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna „TOP” zorganizowała kilka całodziennych spotkań, aby wesprzeć nas w procesie diagnozy. To jednak nadal były działania próbujące rozwiązać najpilniejsze, bieżące potrzeby (mieszkanie, przydział do klas).

W maju 2022 r. sytuacja napływu i przepływu uczniów była już stosunkowo stabilna. Powoli opadał szok kulturowy i zagubienie nowych uczniów. Kiedy jednak szło się korytarem Instytutu, widać było grupowanie się uczniów: po jednej stronie uczniowie z Ukrainy, a po drugiej – z Polski.

Jednym z pierwszych, bardziej ustrukturyzowanych działań ukierunkowanych na zmniejszenie tego stanu rzeczy był tygodniowy wyjazd integracyjny dla klas, do których dołączyli uczniowie z Ukrainy. Na sfinansowany przez Biuro Edukacji m.st. Warszawy obóz do Maróza wyjechało 40 uczniów. Nadrzędnym celem była integracja całego grona obozowiczów, danie wszystkim poczucia bezpieczeństwa, przynależności, otwarcie się na innych oraz gotowość do dawania i przyjmowania wsparcia. Każdy dzień od rana do wieczora był wypełniony różnorodnymi aktywnościami: lekcjami języka migowego (polskiego i ukraińskiego), zajęciami o kulturze polskiej i ukraińskiej, zabawami integracyjnymi rozwijającymi m.in. kompetencje miękkie. Cel wyjazdu został osiągnięty. Wspólna podróż, zabawy i towarzyszące im poznawanie świata oraz przebywanie pod jednym dachem sprzyjały rozwojowi komunikacji interpersonalnej, niezależnie od tego, kto z którego kraju pochodzi i za pomocą którego języka migowego czy fonicznego wchodzi w relacje z drugim człowiekiem.

Po powrocie z obozu dało się wyraźnie zauważyć, zarówno w czasie lekcji, jak i przerw, wiele pozytywnych zmian w funkcjonowaniu szkoły. Powstały koleżeńskie relacje, bariera komunikacyjna między byłymi uczestnikami niemalże przestała istnieć. Kolejne miesiące umacniały relacje. Nowi uczniowie z Ukrainy nie tworzyli już zamkniętych grup ukraińskich. Widoczne były grupy polsko-ukraińskie, w których uczniowie mogli się porozumiewać i w razie potrzeby wspierać.

Pomoc polskich uczniów, którzy dzięki stałemu kontaktowi z uczniami z Ukrainy szybciej wypracowali wspólny system komunikacji, widoczna była także w trakcie zajęć. Stawali się niejako facylitatorami pomiędzy dwoma kulturami i językami. Wynikało to zarówno z koleżeńkiej empatii, jak i ciekawości, fascynacji różnicami między PJM a UJM.

WYZWANIA EDUKACYJNE

W historii Instytutu, najstarszej placówki edukacyjnej dla dzieci z uszkodzeniem słuchu w Polsce, obecność podopiecznych pochodzących z innych krajów nie jest i nigdy nie była czymś wyjątkowym. W nieodległej przeszłości w Instytucie uczyli się chłopcy i dziewczęta z Białorusi, Indii, Afganistanu. Były to jednak pojedyncze przypadki. Uczniowie ci nie znali ani języka polskiego, ani polskiego języka migowego. Byli w mniejszości, a że wszyscy wokoło starali się nawiązać z nimi kontakt, „skazani” byli na komunikowanie się w języku polskim. W przypadku uczniów z Ukrainy sytuacja wyglądała inaczej. Czasami stanowili oni 30–50% zespołu klasowego. Mogli ze sobą rozmawiać i był to kolejny powód braku chęci do nauki nowego języka i przyczyna znaczącego wydłużania czasu przyswajania polskiego języka migowego, o pisanim już nie wspominając.

Powyższe dane celowo podajemy w procentach. Informacja, że w naszych klasach jest po 2–4 uczniów z Ukrainy nie robi na nikim wrażenia. Liczebność uczniów w oddziale w szkole dla g/Głuchych to maksymalnie 8 osób; po uaktualnieniu rozporządzenia możemy zwiększyć liczebność klas o dwie osoby z Ukrainy. Tak małe oddziały mają swoje uzasadnienie. Podamy jeden przykład z lekcji angielskiego. Uczniowie mają przeczytać tekst. W przypadku nieznamości słownictwa korzystają z zeszytu lub słownika. U nas to się nie uda, bo jak już wyjaśniliśmy, uczniowie nie znają wystarczająco dobrze języka polskiego. Wymagają wsparcia nauczyciela, który nieznaną słowo z angielskiego przetłumaczone na język polski wyjaśni uczniom w PJM. Oczywiście mamy wielu zdolnych uczniów, którzy dzięki dużej ambicji, dyscyplinie pracy i świetnym pedagogom osiągają wysokie wyniki i wolą wręcz pracować samodzielnie. Jednak między nami, belframi, wiemy, że rzadkością są klasy tylko z takimi uczniami. Wracając do nauki uczniów z Ukrainy – jeżeli sytuacja, gdy polscy uczniowie pracują sami, nie należy do najczęstszych – trudno znaleźć czas, aby nauczyciel mógł skupić się na pomocy i dodatkowych wyjaśnieniach dla tej grupy.

Co zatem robimy na lekcjach i jak sobie radzimy? Podamy przykład lekcji z języka polskiego w klasie VI. Zespół – sprawiający duże problemy wychowawcze, wymagający ciągłego dyscyplinowania i uwagi – to polskie dzieci niedosłyszące lub g/Głuche, ale w dużym stopniu korzystające z aparatów i implantów, umiające migać, ale posługujące się polskim językiem fonicznym, dziecko z mutyzmem, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i uczeń z afazją. Do nich dołączyły dwie całkiem Głuche Ukrainki. Omawianie lektury *W pustyni i w puszczy* było możliwe dla wszystkich dzięki skorzystaniu z adaptacji filmowej. Potem każdy mógł ćwiczyć język polski na swoim poziomie, zgodnie ze swoimi możliwościami. Najlepsze uczennice na fragmencie oryginalnym, słabsi na tekście ułatwionym, uczennice z Ukrainy dostały komiks i proste zdania, które miały dopasować do wybranych rysunków. Inna lekcja: części mowy i zdania, rodzaje zdań. Uczniowie polscy powtarzają gramatykę. Dla uczennic z Ukrainy te zapisane zdania traktujemy tylko jako ćwiczenia słownikowe i tłumaczymy je na PJM, gdy trzeba – dodając zdjęcie, rysunek. Brzmi nieźle, ale nauczycielka przyznaje szczerze: po pierwsze – nie zawsze tak się uda poprowadzić lekcje, po drugie – uczennice nie zapamiętały prawie żadnego z poznanych słów.

Inny przykład: lekcja języka angielskiego też w starszej klasie szkoły podstawowej. Temat: ćwiczenia słownikowe. Praca ze słownikiem polsko-angielskim czy ukraińsko-angielskim niekoniecznie ma sens, bo g/Głuchy uczeń z Ukrainy może nie znać nazwy danego desygnotu w żadnym fonicznym języku. Nauczycielka przygotowała więc słówka z angielskiego z pasującymi do nich obrazkami. Uczniowie, korzystając z tabletu, podpisywali dany obrazek zarówno wyrazem w języku polskim, jak i ukraińskim.

Jest jedna rzecz, która łączy naszych g/Głuchych uczniów (polskich i ukraińskich) z uczniami słyszącymi. W szkole dla g/Głuchych obowiązuje podstawa programowa taka sama, jak w każdej innej szkole masowej. W przypadku ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciel ma prawo i obowiązek dostosować treści i sposób prowadzenia lekcji, ale nikt nie zwalnia nas z realizacji podstawy programowej. Wszyscy staramy się podchodzić

do naszych uczniów z Ukrainy z pełnym zrozumieniem ich problemów, także tych związanych ze słabą znajomością języka polskiego. Przygotowujemy – naszym zdaniem – świetną lekcję, taką, aby każdy zrozumiał omawiany temat. Chcemy podzielić się ciekawym filmem, podcastem, który znaleźliśmy na YouTube, ale uczniowie z Ukrainy nadal powoli przepisują z tablicy temat zajęć.

Ktoś może zapytać: „a co z oddziałami przygotowawczymi, w końcu macie sporo uczniów i można by utworzyć klasę”? W szkołach specjalnych nie ma możliwości tworzenia takich oddziałów. Nawet gdyby była, odpowiedź, jakiej udzielilibyśmy na pytanie, czy byłoby to działanie zasadne, brzmiałaby „To nie jest takie proste” lub „To zależy”. Z jednej strony roczna nauka wyłącznie języka polskiego jako obcego na pewno podniosłaby kompetencje językowe uczniów ukraińskich w zakresie języka polskiego. Z drugiej strony, widząc już teraz u części uczniów brak motywacji do nauki języka obcego, odseparowanie ich od uczniów z Polski mogłoby dodatkowo zniechęcić ich do poznawania naszego języka. Nie mamy też pewności, czy udałoby się odnieść tak duży sukces integracyjny przy istnieniu klas, w których uczniowie ukraińscy stale byłiby ze sobą.

Pomyślałem na rozwiązanie nakreślonego wyżej problemu, który mógłby nie tylko znacznie pomóc uczniom z Ukrainy, ale również usprawnić jakość edukacji g/Głuchych Polaków, byłaby edukacja dwujęzyczna, o którą od lat stara się wiele osób zaangażowanych w edukację osób z uszkodzeniem słuchu. Edukacja dwujęzyczna to model, który jest wykorzystywany przez inne kraje na świecie (m.in. Szwecję, Szwajcarię, Australię) i przynosi pozytywne wyniki edukacyjne.

Jak już wskazywaliśmy, uczniowie z uszkodzeniem słuchu mają ogromne trudności z przyswajaniem języka polskiego. Tak jak pisaliśmy – dla osób słyszących słowo jest automatycznie kojarzone z dźwiękiem i znaczeniem, dla nich to tylko obraz graficzny literek, którego muszą się nauczyć. Oczywiście przyczyn niepowodzeń opanowania języka fonicznego w formie pisanej jest wiele. W przypadku dzieci w normie intelektualnej może to być za późny kontakt z językiem po okresie krytycznym dla przyswojenia tej umiejętności (Pluteczka 2016), może to być brak zdolności językowych czy niezdiagnozowana dysleksja (znamy uczniów g/Głuchych, którzy wygrywali wszelkie zawody szachowe i doskonale sobie radzą w dorosłym życiu, a są w zasadzie analfabetami). Ale coś jest nie tak, coś nie działa w systemie edukacji, skoro zdecydowana większość g/Głuchych ma całkowitą możliwość nauczania się języka, a jednak opanowuje go po wielu latach nauki w stopniu niższym niż obcokrajowiec po roku czy dwóch latach kursów językowych. Trudno g/Głuchych uczniów oskarżać o lenistwo na wyjątkowym poziomie. Uczniowie g/Głusi nie uczą się języka polskiego jak obcego, pomimo że tak naprawdę jest to dla nich język obcy. Uczą się go tak, jak osoby słyszące. Idą do szkoły i czytają te same teksty, a potem coraz trudniejsze lektury, co uczniowie słyszący, którzy doskonale znają język polski. Nie ma w polskich szkołach specjalnych zajęć z języka polskiego jego obcego. Nie ma pracy na tekstach dostosowanych, tylko wiersze Tuwima, pełne onomatopei i słów o rzadkiej frekwencji. Nawet jeśli nauczyciel poznaje metodykę nauczania polskiego jako obcego, to po pierwsze – wszystkie opracowane materiały dotyczą przeważnie dorosłych słyszących, po drugie nie bardzo ma możliwość wykorzystania tej wiedzy w pracy, bo obowiązuje go podstawa programowa, która wymaga omówienia tekstów przekraczających stopniem trudności językowej możliwości dziecka. Tworzy się błędne koło. Kompetencje uczniów w języku polskim nie zwiększają się w takim tempie, jak trudność i bogactwo językowe tekstów oraz lektur. Słownictwo i składnia są coraz trudniejsze, uczniowie nie są w stanie zrozumieć treści. Motywacja do nauki i czytania zaczyna drastycznie spadać. Rozwiązaniem omawianego problemu byłaby wspomniana wyżej edukacja dwujęzyczna.

Wracając do głównego wątku uczniów z Ukrainy w naszej szkole: jest coś, w czym na pewno mamy większe doświadczenie niż nasi koledzy w szkołach masowych. To umiejętność i praktyka w dostosowywaniu materiału nauczania do możliwości ucznia z problemami

komunikacyjnymi i słabą znajomością języka. Z tego powodu trafia też do nas coraz więcej uczniów z afazją. „Przerabiamy” długie lektury i trudne teksty z podręczników. Wybieramy z nich to, co najważniejsze, podpieramy się w większym stopniu obrazem, filmem, doświadczeniem. Zamieniamy skomplikowane wypowiedzi wielokrotnie złożone z wyrafinowanym słownictwem na język prostszy, zbudowany z krótszych zdań i wyrazów o wysokiej częstotliwości, aby adaptować teksty do poziomu i możliwości uczniów.

PO ROKU PRACY – PORAŻKI I SUKCESY

Pomimo naszego wieloletniego doświadczenia, unikalnych kompetencji, wiedzy pedagogicznej i metodycznej oraz ogromnego zaangażowania, nauka przedmiotów w większości przypadków uczniów ukraińskich postępuje bardzo powoli. Uczniowie wciąż żyją nadzieją, że „jeśli nie dziś, to może jutro wrócę do domu”. Nauka nowego języka jest dla nich – jak dla każdego g/Głuchego – bardzo trudna. Nie mają do tego motywacji, a wiedza z każdego prawie przedmiotu oparta jest na języku polskim. Rodzice często z powodu własnych trudności w odnalezieniu się w nowej sytuacji nie zawsze są wspierający.

I choć obecnie, po miesiącach prób i błędów, grono pedagogiczne Instytutu wypracowało metody pracy z dziećmi g/Głuchymi bądź z wadą słuchu z Ukrainy, to nie zawsze są one skuteczne, natomiast same dzieci niekoniecznie chętne do ich wykorzystywania. Widać to na przykład, gdy uczeń po kilku miesiącach wyjmuje już czwarty zeszyt do danego przedmiotu, mówiąc, że znów nie może znaleźć poprzedniego, lub gdy notorycznie spóźnia się na zajęcia z polskiego, nadal nie mogąc wzbudzić motywacji do nauki języka, który może już wkrótce, w przypadku powrotu do ojczyzny, zupełnie mu się nie przyda.

Ukraińscy uczniowie głusi, którzy aktualnie uczą się w Instytucie, już dosyć dobrze posługują się PJM. Uczniowie z Ukrainy, którzy mają możliwość komunikacji fonicznej, uczą się mówić po polsku. Postęp zauważamy zarówno na lekcjach, jak i w komunikacji z polskimi kolegami. Pomiedzy sobą nadal migają po ukraińsku i jest to powszechnie akceptowane wśród ich polskich kolegów i nauczycieli. W czasie wszelkich apeli i zabaw integracyjnych w roli tłumaczy występują dwie osoby – tłumacz języka migowego ukraińskiego oraz tłumacz języka migowego polskiego. Dzięki wsparciu Fundacji PCPM (Fundacja Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej) dostępny jest również asystent kulturowy, który zna język polski (foniczny i migowy) oraz ukraiński (foniczny i migowy). Asystent najbardziej potrzebny jest przy rozmowach z rodzicami i w sprawach wychowawczych, kiedy dla zaangażowanych stron niezbędny jest komfort komunikacyjny. Staramy się ograniczać jednak wykorzystywanie asystenta, gdyż mamy świadomość, że w pewnym momencie zostaniemy już sami.

Przyglądając się sytuacji procesu edukacyjnego dzieci g/Głuchych (bądź z wadą słuchu), które pochodzą z Ukrainy, w porównaniu z ich polskimi rówieśnikami najwięcej pozytywnych efektów obserwujemy u dzieci młodszych. W pierwszych latach nauki w szkole podstawowej dzieci startują z tego samego pułapu. I polscy, i ukraińscy g/Głusi uczniowie poznają polskie litery, zapisują pierwsze słowa i zdania.

Przedmiot, z którym dzieci ukraińskie raczej nie mają problemu, to matematyka (pomijając zadania z treścią zapisane po polsku). Uczniowie z Ukrainy osiągnęli wysokie wyniki w ogólnoszkolnym konkursie matematycznym.

Jest też wiele momentów dających ogrom satysfakcji – np. gdy uczeń z Polski, który wykazuje trudne zachowania i ma problemy z nauką, nagle sam zgłasza się do pomocy w wyjaśnianiu tematu (który w tym wypadku dla niego jest prosty) koledze z Ukrainy. A także, kiedy idąc korytarzem, nie rozpoznajemy już grup z Ukrainy i grup z Polski – tylko widzimy wszystkich uczniów rozmawiających i bawiących się razem po lekcjach. Mamy nawet uczniów z Ukrainy, którzy nie tylko czytają łatwe polskie teksty, jak ich g/Głusi polscy rówieśnicy, ale czasami radzą sobie lepiej od nich.

BIBLIOGRAFIA

- Devitt, M. (2010), *Linguistic Intuitions Revisited*, „British Journal for the Philosophy of Science”, nr 61, s. 833–865.
- Pinar, P., Ammons, D., Montenegro, F. (2008), *Incorporating Foreign Sign Language in Foreign Language Instruction for Deaf Students: Cultural and Methodological Rationale*, [w:] T. Berberi, E.C. Hamilton, I.M. Sutherland (red.), *Worlds Apart?: Disability and Foreign Language Learning*, New Haven–Londyn: Yale University Press, s. 137–150.
- Plutecka K. (2016), *Uwarunkowania wychowania audytywno-werbalnego dzieci niesłyszących*, „Logopedia”, nr 45, s. 269–280.
- Tomaszewski P. (2004), *Polski Język Migowy (PJM) – mity i fakty*, „Poradnik językowy”, nr 6, s. 59–72.

AGNIESZKA BEDNARSKA Surdopedagog, nauczycielka języka polskiego z ponad 30-letnim stażem pracy. Współorganizowała pierwszą klasę eksperymentalną w Instytucie Głuchoniemych im. Jakuba Falkowskiego w Warszawie, prowadzoną metodą dwujęzyczną. Zdobywczyni wielu nagród ogólnopolskich za przygotowanie przedstawień teatralnych wraz z zespołem Bajkoludki przy Instytucie.

DR MAŁGORZATA CZAJKOWSKA-KISIL CODA (*Child of Deaf Adult*, czyli osoba, której przynajmniej jeden z rodziców jest g/Głuchy), surdopedagog, nauczycielka polskiego języka migowego. Na Wydziale Polonistyki UW obroniła pracę doktorską na temat opisu gramatycznego polskiego języka migowego. Wykładowca na Studiach Podyplomowych „Polski Język Migowy” na Wydziale Polonistyki UW. Tłumacz i lektor PJM na UW. Członek zarządu Stowarzyszenia Tłumaczy Polskiego Języka Migowego. Wiceprezes Polskiego Towarzystwa Surdopedagogicznego. Prezes zarządu Instytutu Polskiego Języka Migowego.

MAKSYMILIAN WIECHETEK Nauczyciel języka polskiego, współorganizator obozów sportowych dla uczniów z uszkodzeniem słuchu.

BARTOSZ WILIMBOREK Dyrektor Instytutu Głuchoniemych im. Jakuba Falkowskiego w Warszawie, nauczyciel języka angielskiego, koordynator wielu projektów międzynarodowych w ramach programu Erasmus+.

Języki obce w szkołach w Europie – zmiany po 2000 roku

DOI: 10.47050/jows.2023.3.129-142

Wielojęzyczność jest obecnie uznawana za kluczową kompetencję w wielu społeczeństwach. Odgrywa ważną rolę w budowaniu dobrobytu, spójności społecznej i dialogu międzykulturowego. Systemy edukacji na całym świecie starają się odpowiedzieć na rosnące znaczenie znajomości języków. W poniższym artykule przyglądamy się zmianom i trendom w wybranych aspektach organizacji nauczania języków obcych na przestrzeni ostatnich 20 lat w szkołach w Europie.

Zaproponowano wiele definicji wielojęzyczności; różnicuje je m.in. charakterystyka osoby wielojęzycznej w odniesieniu do wieku rozpoczęcia przyswajania/nauki danego języka, liczby języków i poziomu ich znajomości, częstości oraz kontekstu używania tych języków. Zasadniczo przyjmuje się, że można mówić o wielojęzyczności w odniesieniu do jednostki, tj. użytkownika mającego w swoim repertuarze określone języki (ang. *individual multilingualism*) lub w odniesieniu do grupy, społeczności, regionu czy kraju, gdzie współistnieją różne języki (ang. *societal multilingualism*) (Baker 2011: 2). Instytucje Unii Europejskiej w oficjalnych dokumentach najczęściej stosują pojęcie wielojęzyczność (ang. *multilingualism*) zarówno w odniesieniu do kompetencji językowych danej osoby, jak i zjawiska społecznego, choć termin „wielojęzyczność u jednostek” (ang. *individual multilingualism*) również się pojawia (np.: KE 2005: 3–4; 2007: 5–6). Natomiast Rada Europy w swoich dokumentach używa pojęcia „różnojęzyczność” (ang. *plurilingualism*), które zostało zapożyczone do języka angielskiego z języka francuskiego, gdzie *plurilinguisme* odnosi się do indywidualnego zestawu kompetencji językowych danej osoby, a *multilinguisme* do sytuacji społecznych (Otwinowska-Kasztelaniec 2015: 4). W tym artykule pojęcia „wielojęzyczność” i „różnojęzyczność” są stosowane w odniesieniu do indywidualnych kompetencji językowych danej osoby (por. Otwinowska-Kasztelaniec 2011; 2015). Jako że tekst jest poświęcony organizacji nauczania języków obcych, skupia się przede wszystkim na tym rodzaju wielojęzyczności, a właściwie rozwiązaniach systemowych mających na celu jej wykształcenie.

Również definicja edukacji wielojęzycznej może być bardzo szeroka, w dużej mierze determinowana przez rzeczywistość danego systemu edukacji. W zależności od uwarunkowań może to być używanie więcej niż jednego języka w środowisku domowym lub społeczności lokalnej albo uczenie się języka innego niż pierwszy w systemie edukacji. Według Cenoz i Gorter (2015: 5–6) to właśnie te dwa konteksty – bycie wielojęzycznym *versus* stawanie się wielojęzycznym – wyznaczają skrajne punkty skali form, które może przyjmować edukacja wielojęzyczna z wieloma możliwymi formami pomiędzy.

Rosnące znaczenie wielojęzyczności

W ostatnim ćwierćwieczu obserwuje się w skali międzynarodowej gwałtownie rosnące zainteresowanie wielojęzycznością. Jest ono w znacznej mierze wynikiem zmian o charakterze globalnym i umiędzynarodawiającym (May 2015). Ogólnoświatowe procesy związane z rozwojem nowych technologii i przepływem ludności pomiędzy krajami (w tym

KATARZYNA KUTYŁOWSKA,
KATARZYNA PACZUSKA
Instytut Badań Edukacyjnych

z migracjami uchodźczymi) znacznie zyskały na dynamice, a ich pokłosiem są zmiany na poziomie jednostki dotyczące mentalności oraz sposobu życia. Dość wspomnieć o zmianach w aspiracjach edukacyjnych czy życiowych, mobilności, gospodarowaniu czasem wolnym, które zmieniają rzeczywistość w wielu obszarach, w tym postrzeganym przez społeczeństwa znaczeniu znajomości języków obcych.

Korzyści wynikające z wielojęzyczności

Liczne prace naukowe wykazują ekonomiczną wartość znajomości języków, zarówno na poziomie mikro-, jak i makroekonomicznym. Z badań rynku pracy wynika, że około 20–25% zawodów wymaga zaawansowanej znajomości języków obcych, a odsetek ten rośnie wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia wymaganego na danym stanowisku (KE 2015). Osoby posługujące się językiem obcym mają większe szanse na zatrudnienie (Araújo i in. 2015) i awans zawodowy (TIBEM 2006, za: Canadian Heritage 2016: 17). Znajomość języków przekłada się na wyższe zarobki zarówno w krajach jedno-, jak i wielojęzycznych (Euromonitor International 2012). Niedawno przeprowadzone badanie związku deklarowanej znajomości języka obcego z wysokością wynagrodzenia w Polsce (Liwński 2019: 692) pokazało, że zaawansowany poziom znajomości języka obcego wiąże się ze wzrostem pensji średnio o 11% (dla języka angielskiego o 11%, niemieckiego o 12%, włoskiego o 15%, francuskiego o 22% i hiszpańskiego aż o 32%).

Nauka języków jest również jednym z narzędzi upowszechniania spójności i włączenia społecznego. Dostęp do wysokiej jakości edukacji, ze szczególną rolą edukacji językowej, jest nie do przecenienia w tym kontekście (Coleman 2015). Dotyczy to przede wszystkim społeczności mniejszościowych posługujących się językiem innym niż urzędowy (Lo Bianco 2013) oraz wyrównywania szans edukacyjnych wśród dzieci i młodzieży ze środowisk defaworyzowanych i z niższym kapitałem społeczno-kulturowym (Komorowska 2007: 34).

Oprócz znaczenia ekonomicznego wielojęzyczność stanowi klucz do poznania, zrozumienia i docenienia innych kultur oraz społeczności. Ma zatem nie tylko wymiar *stricte* komunikacyjny, ale stanowi fundament dla globalnego zrozumienia w wymiarze kulturowym (Fischer 2012). Warto przywołać w tym kontekście wyniki badania PISA 2018 przeprowadzonego wśród przeszło pół miliona 15-letnich uczniów z 79 krajów świata. Wskazują one na związek między nauką języków obcych a szacunkiem dla osób z innych kultur oraz poczuciem sprawczości w obszarze kwestii związanych z edukacją globalną (OECD 2020).

Europejska polityka językowa – założenia i zmiany w akcentach

Europejska polityka językowa jest zbudowana na poszanowaniu różnorodności językowej Europy i promocji różnorodności obywateli europejskich. Znaczenie wielojęzyczności oddaje już sam tytuł jednego z ważniejszych dokumentów poświęconych temu tematu – *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* (KE 2008). Przedstawione w nim dwie osie strategiczne odnoszą się bezpośrednio do dualnej roli wielojęzyczności – z jednej strony w zwiększaniu mobilności i konkurencyjności Europejczyków na rynku pracy (a w efekcie konkurencyjności gospodarek europejskich na rynku globalnym), a z drugiej – we wzmacnianiu spójności społecznej, dialogu międzykulturowego i tożsamości europejskiej.

Rada Europy w zasadzie od powstania w 1949 roku aż do lat 90. XX wieku była główną organizacją międzynarodową wspierającą i promującą wielojęzyczność na gruncie europejskim. Działania podejmowane w obszarze polityki językowej wpisują się oczywiście w nadrzędną misję tej organizacji, jaką jest ochrona praw człowieka i poszanowanie rządów prawa. Warto wspomnieć o *Europejskiej karcie języków regionalnych lub mniejszościowych* (Rada Europy 1992), podkreślającej konieczność ochrony i promowania języków regionalnych i mniejszościowych nie tylko w mediach, ale także w edukacji oraz kontekście administracyjnym i systemie prawnym. Do kierunkowych dokumentów Rady niewątpliwie należą

Recommendation nr R 98(6) (Rada Europy 1998a) oraz *Recommendation 1383(1998)* (Rada Europy 1998b). Wskazano w nich znaczenie dialogu międzykulturowego, różnorodności językowej i wczesnego startu w edukacji językowej oraz szczególnie podkreślono konieczność uznania miejsca i wartości nauki języków innych niż język angielski, wskazując na mniejszą popularność innych języków europejskich, w tym języków mniejszości.

W latach 90. zeszłego wieku również Unia Europejska zaczęła uważniej przyglądać się kulturowemu i ekonomicznemu znaczeniu języków w krajach członkowskich. Było to powodowane zmianami politycznymi i ekonomicznymi, m.in. rozszerzeniem UE w 1995 r., wzrostem ruchów migracyjnych czy koniecznością wzmocnienia konkurencyjności gospodarki UE. Jednym z pierwszych programów związanych z edukacją językową był program *Lingua* (ang. *Programme to Promote Foreign Language Learning – Lingua*), zapoczątkowany przez Europejską Wspólnotę Gospodarczą w 1989 r., a następnie kontynuowany przez UE w ramach programów *Socrates I*, *Socrates II* oraz *Lifelong Learning*. Program miał promować różnorodność językową i ideę uczenia się przez całe życie oraz przyczynić się do poprawy jakości nauczania i uczenia się języków.

Wszystkie wyżej wymienione cele przyświecały działaniom Rady Europy już znacznie wcześniej, niż powstał program *Lingua*. Jak zauważają Nick Saville i Esther Gutierrez Eugenio (2016: 14), wyrazem tej zbieżności celów była współorganizacja Europejskiego Roku Języków, a co ważniejsze – uwzględnienie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) (Rada Europy 2001) w działaniach UE. Bezpośrednie odniesienie do tego przetomowego dokumentu proponującego spójną perspektywę na kwestie nauki, nauczania i oceny kompetencji językowych znajduje się na przykład w dokumencie Komisji Europejskiej – *Plan działań na lata 2004–2006: Promowanie uczenia się języków obcych i różnorodności językowej* (KE 2003).

To właśnie w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku, czyli okresie przygotowań do, a następnie realizacji rozszerzenia UE na Wschód, skryształizowała się oparta na promocji wielojęzyczności unijna polityka językowa. Wyżej wspomniany plan działań (KE 2003), a także *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności* (KE 2005) zawierają szereg postulatów dotyczących różnych obszarów związanych z nauką języków, w tym strategię 1+2. To kluczowy cel unijnej polityki wielojęzyczności, który został sformułowany podczas posiedzenia Rady Europejskiej w 2002 roku w Barcelonie. Zakłada on, że obywatele Unii Europejskiej powinni uczyć się przynajmniej dwóch języków innych niż ich pierwszy język, od jak najmłodszego wieku i opanować je w stopniu umożliwiającym im skuteczną komunikację (Rada Europejska 2002).

Cel barceloński w dużej mierze został zasygnalizowany już siedem lat wcześniej w *Białej Księdze: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (KE 1995), w której porozumiewanie się w przynajmniej dwóch oficjalnych językach Unii Europejskiej poza językiem ojczystym uznano za jedną z umiejętności uczących się społeczeństw. Tym, co odróżnia strategię lizbońską od celów zawartych w *Białej Księdze*, jest rezygnacja z „[...] koncentracji na oficjalnych językach Unii. Przyjęcie strategii lizbońskiej oznacza rozwój włączającej polityki edukacyjnej w zakresie języków i powiązanie jej z paradygmatem uczenia się przez całe życie” (Mackiewicz 2012: 33).

Kolejnym kamieniem milowym w promocji wielojęzyczności było ustanowienie umiejętności porozumiewania się w językach innych niż ojczysty jedną z ośmiu kompetencji kluczowych, które powinni posiadać wszyscy Europejczycy (Rada Unii Europejskiej 2009).

Warto podkreślić, że obecnie UE kładzie nacisk na nauczanie języków obcych jako jednego z kluczowych narzędzi do osiągnięcia modelu edukacji włączającej, czyli wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczących się. Celem nadrzędnym jest spójność społeczna i równe szanse dla wszystkich, a uczenie się języków jest istotnym czynnikiem zbliżającym Europę do osiągnięcia tego celu.

Rozwiązania systemowe w kształceniu językowym – trendy

Zasadniczo waga znajomości języków innych niż pierwszy/ojczysty jest powszechnie uznawana, a systemy edukacji na całym świecie starają się zsynchronizować cele swoich polityk edukacyjnych ze sposobem funkcjonowania we współczesnym świecie. Ponieważ nauczanie i uczenie się języków jest wypadkową wzajemnie ze sobą powiązanych czynników kulturowych, społecznych i demograficznych, politycznych, ekonomicznych i technologicznych (Tomasi 2021), trudno mówić o wspólnych rozwiązaniach systemowych w skali całego świata. Można jednak wskazać elementy wspólne dla określonych kontekstów, ponieważ opisane wyżej przemiany, które w dużej mierze zawierają się w słowach *globalizacja* oraz *technologie i narzędzia cyfrowe*, przewartościowały postrzeganie znaczenia znajomości języków na całym świecie.

Na pewno światową tendencją jest wprowadzenie nauczania języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach. Niektóre kraje przyjmują wprowadzenie języków do systemu edukacji obowiązkowej jako konieczność. Dobrym przykładem mogą być Chiny, gdzie od 2003 r. obowiązkowa nauka języka angielskiego rozpoczyna się w III klasie szkoły podstawowej. Jednocześnie Chiny podkreślają, że nauka tego języka może być zagrożeniem dla tożsamości kulturowej obywateli, co doprowadziło do uruchomienia aparatu cenzury (Byram 2008: 5). W innych krajach, np. Indiach, języki obce są postrzegane jako furtka do awansu społecznego i często za ich obowiązkowym nauczaniem mocno optują rodzice (Borg i in. 2022).

To również rodzice zwykle mocno popierają tzw. wczesny start w uczeniu się języków, który jest kolejną, obok obowiązkowego nauczania, cechą kształcenia językowego na świecie, a decydenci polityczni często odpowiadają na to zapotrzebowanie. Oczywiście znajdują się odstępstwa od tego trendu. I tak np. w Iranie zakazano nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej ze względu na obawy o nadmierny wpływ kulturowy, jaki potencjalnie niesie ze sobą wczesna nauka języków innych niż narodowy.

W Europie pozycja języka obcego nowożytnego jako przedmiotu obowiązkowego w szkole jest ugruntowana. W większości europejskich systemów edukacyjnych reformom o zwiększonej dynamice w ostatnich 2–3 dekadach podlegają inne aspekty kształcenia językowego. I to te rozwiązania wydają się stanowić odpowiedź oświaty na potrzebę przygotowania nowych pokoleń Europejczyków do dorosłości w zróżnicowanej językowo i kulturowo rzeczywistości życia prywatnego i publicznego. Dobrze ilustruje to przykład naszego kraju, a ściślej – zakres i głębokość zmian w kształceniu językowym po 1989 roku do dziś (zob. Komorowska 2007; Gajewska-Dyszkiewicz i Paczuska 2018). To dzięki nim wzrosło znaczenie nauczania języków obcych w edukacji szkolnej.

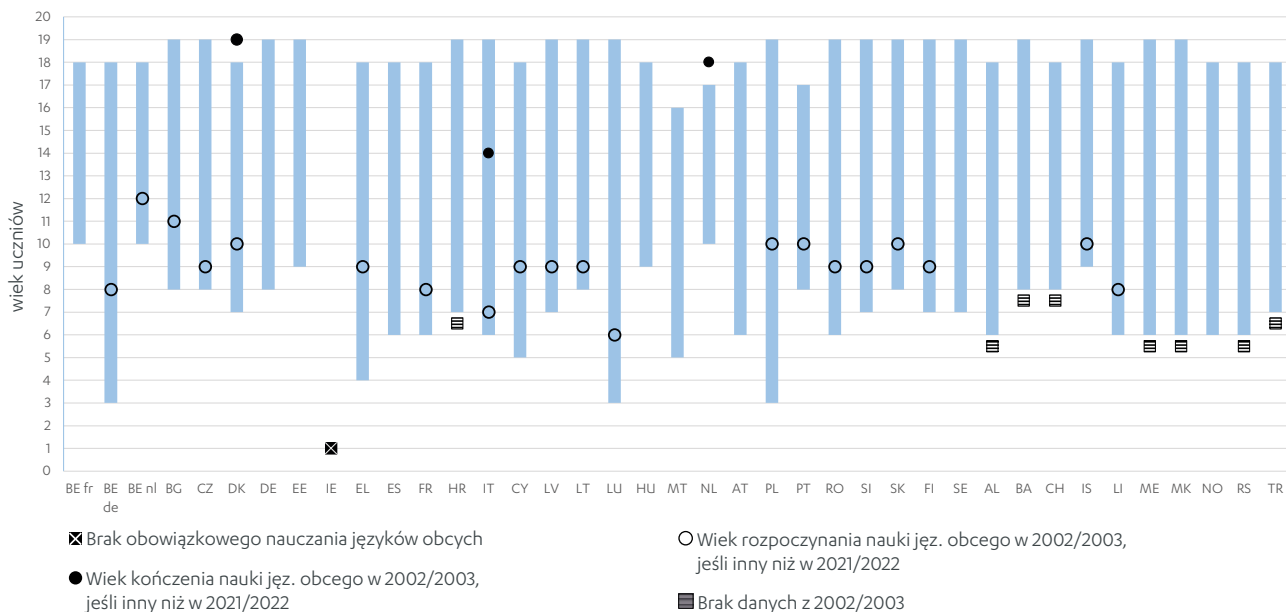
Obserwowane w krajach europejskich reformy dotyczą m.in. liczby języków obcych nauczanych jako obowiązkowe i nieobowiązkowe; wieku uczniów, gdy rozpoczynają ich naukę; nie/obligatoryjności nauki konkretnych języków obcych; oferty językowej szkół. Przyjrzyjmy się im bliżej.

SZKOŁY W EUROPIE: 1+2 OD NAJMŁODSZEGO WIEKU, CZYLI POSTULATY VERSUS PRAKTYKA

Jednym z celów europejskiej polityki językowej wyznaczonym blisko 25 lat temu jest powszechność modelu językowego 1+2, czyli nauka przez Europejczyków, oprócz języka pierwszego, dwóch języków obcych, i to od jak najmłodszych lat. Dane Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji – Eurydice, pokazują, czy i na jaką skalę postulaty te znalazły swoje odzwierciedlenie w krajowych systemach oświaty (KE/DG EAC/Eurydice 2005; KE/EACEA/Eurydice 2008; 2012; 2017; 2023).

Z przepisów oświatowych 39 krajów/wspólnot wynika, że obecnie przeciętny dziewięcioletek w Europie uczy się już języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w szkole. W połowie z tych krajów dotyczy to już 6- lub 7-latków i, co ważne, jest to jednocześnie wiek rozpoczęcia szkoły podstawowej (KE/EACEA 2022; KE/EACEA/Eurydice 2023). Obowiązkowa

Rys. 2. Okres, w którym nauka języka obcego jest obowiązkowa w przedszkolach, szkołach podstawowych i/lub ogólnokształcących szkołach średnich, rok szkolny 2021/2022 oraz zmiany od 2002/2003



Źródło: KE/EACEA/Eurydice 2023: 43.

Porównując obowiązkowe nauczanie pierwszego i kolejnych języków obcych w szkole, widać, że w Europie przyjmowane są w odniesieniu do nich odmienne rozwiązania organizacyjne. W przypadku języka drugiego/kolejnego rozwiązania te są bardziej zróżnicowane w skali całego kontynentu. Na przykład kilka systemów edukacyjnych w ogóle nie prowadzi obowiązkowej nauki drugiego języka obcego w szkole (rys. 1).

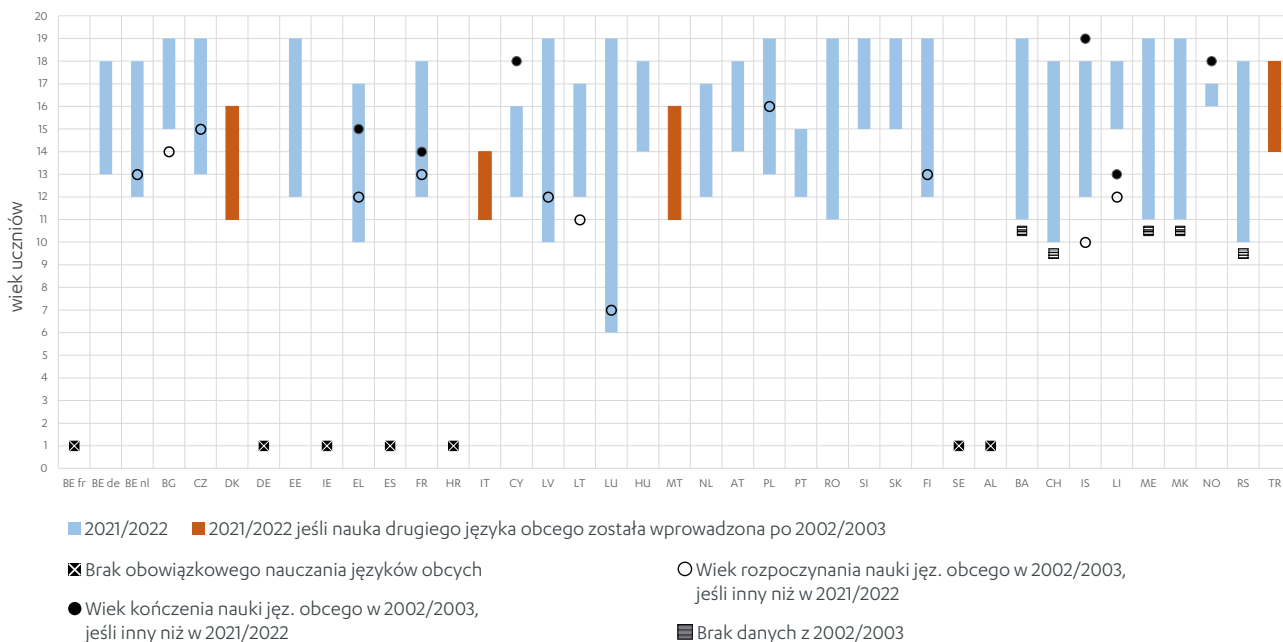
W krajach, gdzie drugi język obcy jest obowiązkowym przedmiotem, uczniowie rozpoczynają jego naukę najczęściej w wieku 11–12 lat lub później, aż do 16 roku życia. W przełożeniu na etapy i poziomy edukacyjne są to ostatnie lata szkoły podstawowej lub początek szkoły średniej pierwszego stopnia. W Polsce szkolnictwo średnie pierwszego stopnia odpowiada klasom V–VIII szkoły podstawowej. W naszym przypadku obowiązkowa nauka drugiego języka rozpoczyna się nawet później, tj. w jej końcowych latach, ściślej w klasie VII, od 13. roku życia. W co czwartym kraju uczniowie uczą się obowiązkowo drugiego języka obcego dopiero na poziomie ogólnokształcących szkół średnich drugiego stopnia, co u nas odpowiada poziomowi szkoły ponadpodstawowej.

Z regulacji oświatowych wynika, że uczniowie z większości krajów uczą się jednocześnie dwóch obowiązkowych języków w szkołach ogólnokształcących. Najczęściej nauka dwóch języków trwa od 5 do 9 lat, w Polsce jest to 6 lat (rys. 3).

Ciekawe wydaje się zestawienie rozpoczęcia nauki drugiego języka obcego z wiekiem zakończenia obowiązkowej edukacji. Pokazuje ono, że europejska młodzież w toku obowiązkowego kształcenia uczy się obowiązkowo drugiego języka najczęściej od 1 roku do 5 lat. W Polsce są to 2 lata – klasa VII i VIII szkoły podstawowej, do której uczęszczanie stanowi obowiązek szkolny. W Liechtensteinie, Norwegii i Słowenii rozpoczęcie obowiązkowej nauki drugiego języka jest dopiero po zakończeniu edukacji obowiązkowej.

W ostatnich 20 latach co trzeci kraj dokonał zmian w nauczaniu drugiego języka obcego, których celem było wzmocnienie jego pozycji. W Polsce była to reforma z 2008 roku (MEN 2008) wprowadzająca obowiązkowy drugi język obcy w trzech ostatnich latach edukacji obowiązkowej, czyli przez całe gimnazjum. Jednocześnie większość krajów nie wydłużyła wówczas okresu obowiązkowej nauki drugiego języka obcego

Rys. 3. Okres, w którym nauka dwóch języków obcych jest obowiązkowa w szkołach podstawowych i/lub ogólnokształcących szkołach średnich, rok szkolny 2021/2022 oraz zmiany od 2002/2003



Źródło: KE/EACEA/Eurydice 2023: 45.

(KE/EACEA/Eurydice 2023: 44). Zatem w przypadku nauki drugiego języka nie ma raczej mowy o powszechnym w skali Europy wczesnym starcie, a okres jego nauki jest krótszy niż języka pierwszego. Ponadto są kraje, które w ogóle nie wprowadzają do obowiązkowego programu nauki dwóch języków obcych, a także kraje, w których rozwiązanie to dotyczy nauki po zakończeniu edukacji obowiązkowej. W Polsce zaś wraz z reformą likwidującą gimnazjum skrócono o 1 rok okres nauki drugiego języka w ramach obowiązku szkolnego.

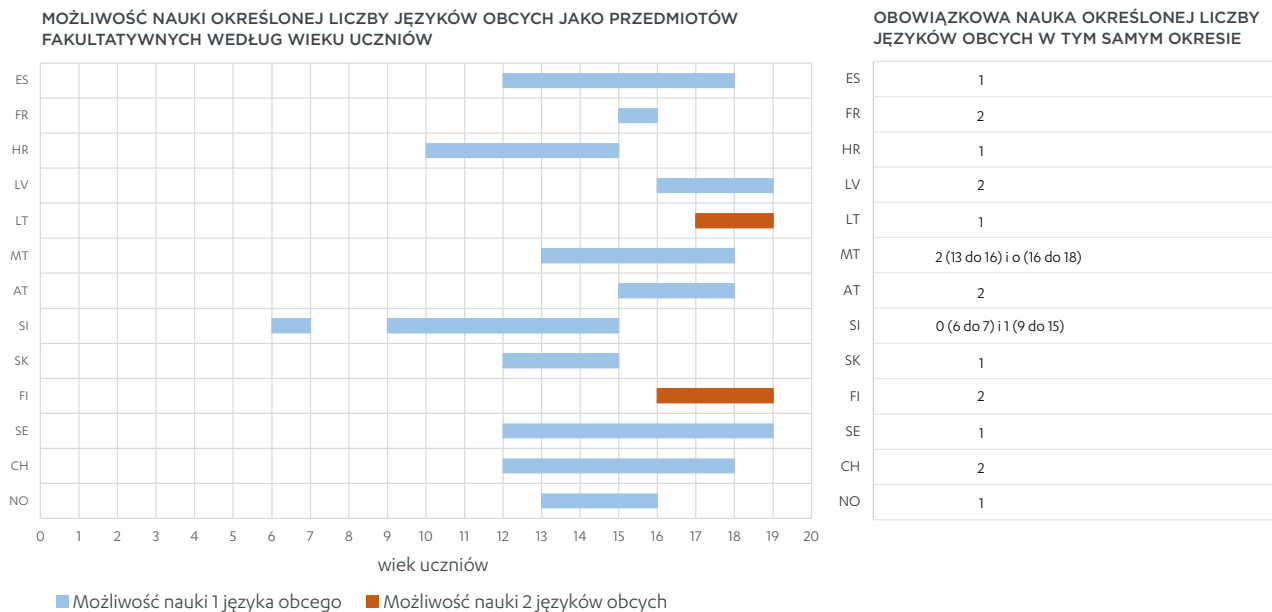
SZKOŁY W EUROPIE: WIELOJĘZYCZNOŚĆ FAKULTATYWNA

Fakultatywność jest tu rozumiana jako obowiązek szkoły do oferowania nauki języka lub języków obcych jako przedmiotów dodatkowych, z której mogą skorzystać wszyscy uczniowie, niezależnie od ścieżki dydaktycznej, profilu klasy czy typu szkoły. Nie jest to w Europie powszechne rozwiązanie – obecnie nie ma zastosowania w 24 krajach/wspólnotach, a przyjęto je w 13 (rys. 4); (KE/EACEA/Eurydice 2023: 47).

Wśród krajów, które dają uczniom możliwość nauki języka obcego jako przedmiotu dodatkowego, są i te, które zdecydowały się na wprowadzenie do obowiązkowych programów nauczania tylko jednego języka obcego. Jest tak w przypadku Chorwacji, Hiszpanii i Szwecji, gdzie w toku edukacji ogólnokształcącej uczniowie mogą wybrać naukę drugiego języka jako przedmiotu fakultatywnego.

Fakultatywne nauczanie języków czasami odbywa się jednocześnie z nauczaniem języków jako przedmiotów obowiązkowych. Ma to miejsce w 6 krajach. W Austrii, Francji, na Łotwie, Malcie i w Szwajcarii uczniowie mogą jednocześnie uczyć się 3 języków obcych – dwóch obowiązkowych i jednego dodatkowego. Z kolei w Finlandii poza dwoma obowiązkowymi językami, uczeń może dobrać kolejne dwa jako przedmioty fakultatywne. W innych przypadkach fakultatywna nauka języka obcego/języków obcych jest dostępna przed rozpoczęciem lub po zakończeniu obowiązkowej nauki pierwszego/drugiego języka obcego.

Rys. 4. Możliwość lub obowiązek nauki języków obcych dla wszystkich uczniów w przedszkolach, szkołach podstawowych i/lub ogólnokształcących szkołach średnich, 2021/2022



Źródło: KE/EACEA/Eurydice 2023: 45.

JĘZYK OBCY, CZYLI JĘZYK ANGIELSKI

Niektóre systemy edukacji wskazują, którego konkretnie języka mają się uczyć wszyscy uczniowie. W wielu miejscach na świecie to wskazanie pada na język angielski. Często też angielski zaliczany jest do wąskiej grupy przedmiotów uznawanych za „przedmioty kluczowe” (tzw. *core subject*, zazwyczaj trzy przedmioty) w danym kraju; jest tak np. w Chinach. Popularność edukacji dwujęzycznej (np. program „New School Model” wprowadzony w 2010 r. w Abu Zabi czy „Bilingual National Plan” z 2008 r. wdrożony w Kolumbii) jest tak przyczyną, jak i skutkiem statusu angielskiego jako *lingua franca* komunikacji międzynarodowej. Czy „zjednoczona w różnorodności” Europa poddała się trendowi obligatoryjnego nauczania języka angielskiego?

Według opracowania Eurydice (KE/EACEA/Eurydice 2023) spośród 39 europejskich systemów edukacji w przeszło połowie² wszyscy uczniowie muszą uczyć się przynajmniej jednego ogólnie określonego przez władze języka obcego. Niemal zawsze jest to język angielski (z wyjątkiem Finlandii). Co ciekawe, kraje bloku postsowieckiego, które funkcjonowały w systemie obowiązkowego nauczania języka rosyjskiego, w zdecydowanej większości oferują naukę języka angielskiego jako opcję, nie przymus.

Lista pozostałych, ogólnie narzuconych wszystkim uczniom języków jest krótka, podobnie jak lista krajów, w których przyjęto takie rozwiązanie. Obowiązkowe nauczanie dotyczy języka francuskiego, niemieckiego oraz duńskiego, ale nigdy nie są to jedyne obowiązkowo nauczane języki w danym kraju. Wyjątek stanowią języki fiński i szwedzki w Finlandii³ (rys. 5).

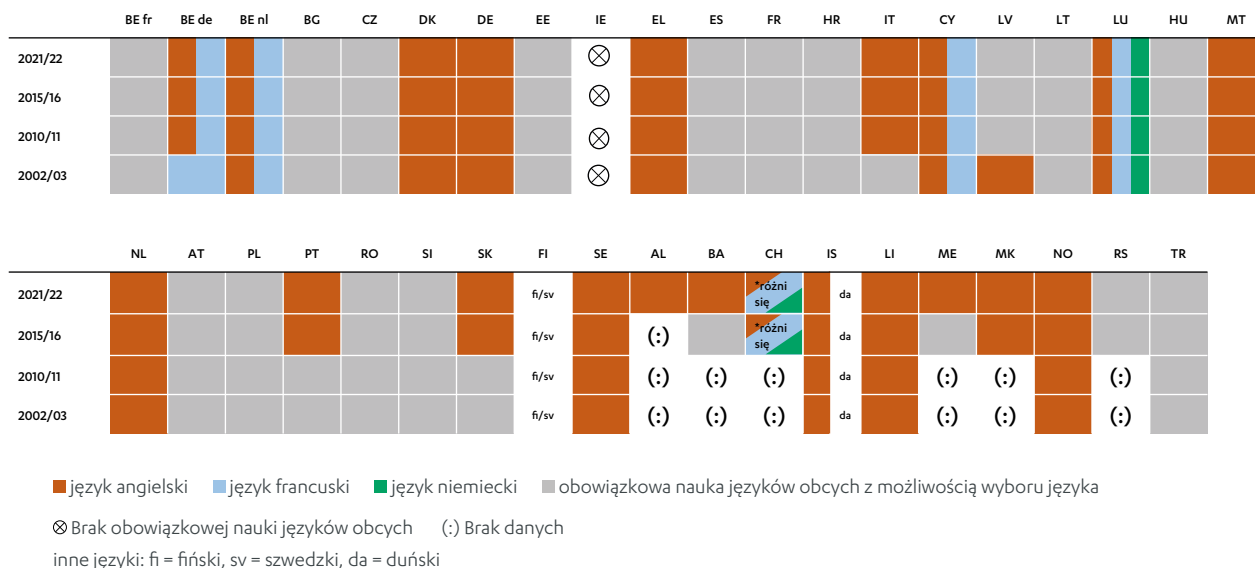
Strategie oświatowe w zakresie obowiązkowo nauczanych języków nie uległy w Europie większym zmianom w ciągu ostatnich dwóch dekad. W tym okresie tylko 5 krajów wprowadziło obowiązkową naukę języka angielskiego⁴, a jeden (Łotwa) zrezygnował z obligatoryjnego nauczania tego języka.

² Przypadek Szwajcarii jest szczególny; w większości niemieckojęzycznych kantonów obowiązuje obowiązkowa nauka języka angielskiego i francuskiego, w większości francuskojęzycznych kantonów – niemieckiego i angielskiego, a w większości włoskojęzycznych kantonów – niemieckiego i francuskiego, ale za opracowaniem KE/EACEA/Eurydice (2023: 54–55) na rys. 5 Szwajcaria znalazła się w grupie państw z językiem angielskim jako przedmiotem obowiązkowym.

³ W szkołach, gdzie językiem nauczania jest fiński, obowiązkowa jest nauka języka szwedzkiego, a w placówkach, w których językiem nauczania jest szwedzki, obowiązuje nauka fińskiego.

⁴ Dla Albanii, Szwajcarii i Macedonii Północnej nie są dostępne dane za rok szkolny 2002/03. Obecnie w tych krajach język angielski jest przedmiotem obowiązkowym.

Rys. 5. Odgórnie określone języki obce nauczane jako przedmiot obowiązkowy dla wszystkich uczniów w szkołach podstawowych i szkołach średnich I stopnia, 2002/2003, 2010/2011, 2015/2016, 2021/2022



Źródło: KE/EACEA/Eurydice 2017: 44; 2023: 54.

Choć w 17 z 39 analizowanych europejskich systemów edukacji uczniowie mogą sami zdecydować o tym, których języków będą się uczyć, wybór ten jest ograniczony ofertą językową proponowaną przez szkoły. Zazwyczaj to władze oświatowe decydują o tym, które języki muszą (5 systemów), mogą (11 systemów) lub muszą i mogą (21 systemów) być oferowane w szkołach (rys. 6). Tylko w Polsce i na Węgrzech pula oferowanych języków pozostaje wyłącznie w gestii szkół, tj. nie obowiązuje ani lista odgórnie narzuconych języków, które muszą być nauczane, ani takich, które mogą być oferowane w szkołach. Warto pamiętać, że polska podstawa programowa stanowi: „W kształceniu językowym na I etapie edukacyjnym niezbędne jest: zapewnienie przez szkołę zajęć z takiego języka obcego nowożytnego, którego nauka może być kontynuowana na II i III etapie edukacyjnym (odpowiednio w klasach IV–VIII szkoły podstawowej i w szkole ponadpodstawowej)” (MEN 2017). Taki zapis *de iure* nie narzuca nauczania i nauki żadnego konkretnego języka, natomiast może wpływać na ofertę językową szkół.

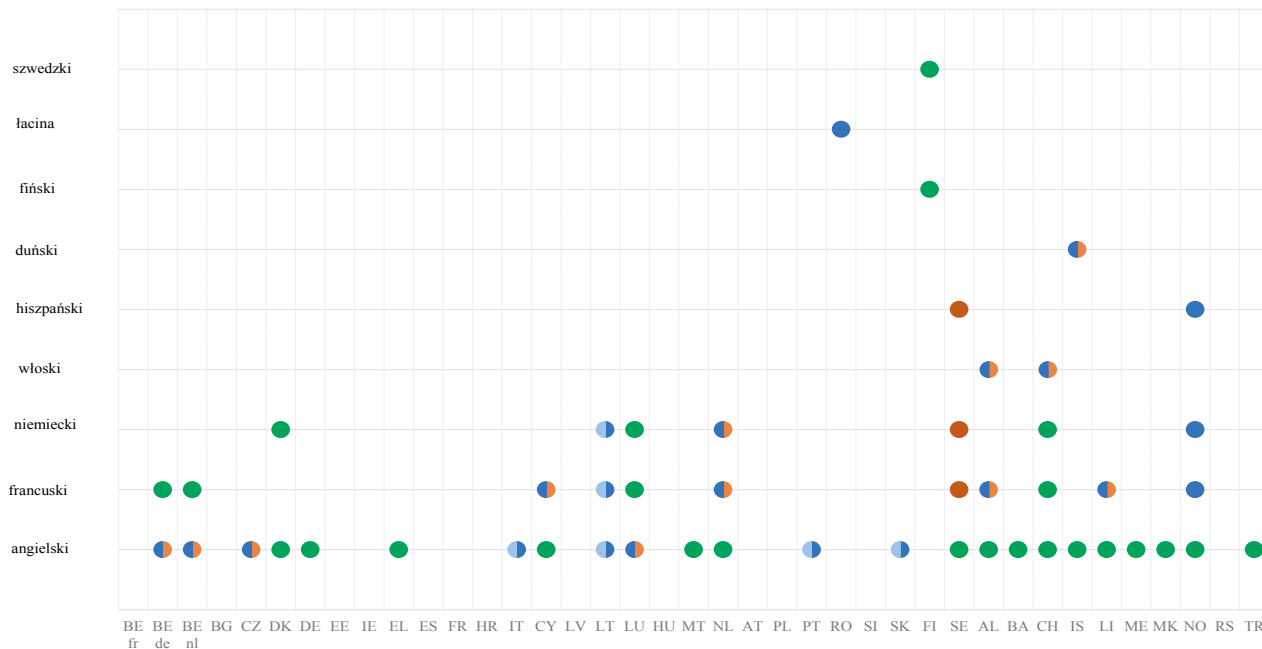
Tylko w 13 krajach/wspólnotach nie określono żadnego języka, który musi być dostępny dla wszystkich uczniów. Tam, gdzie jest on określony, szkoły najczęściej są zobligowane do zapewnienia nauczania języka angielskiego (24 systemy edukacyjne). Znacznie rzadziej wskazywane są inne języki (francuski – 11 systemów edukacji, niemiecki – 7, włoski – 2, a duński, fiński, łacina i szwedzki – po 1 systemie edukacji). Czechy, Litwa i Turcja wymagają, by szkoły określonego poziomu oferowały uczniom język angielski, choć nie obowiązują w tych krajach przepisy stanowiące, że nauczanie tego języka jest obowiązkowe.

Określanie puli języków obcych, z których szkoły muszą wybrać te, których będą nauczać, to strategia przyjęta w większości krajów (31). Wielkość tej puli jest bardzo zróżnicowana – od jednego języka w Albanii (rosyjski) do 18 języków w Norwegii i Francji, czy wręcz wszystkich języków europejskich na Łotwie. Dodatkowo w niektórych krajach szkoły mają możliwość oferowania jeszcze innych języków obcych, spoza centralnie określonej listy.

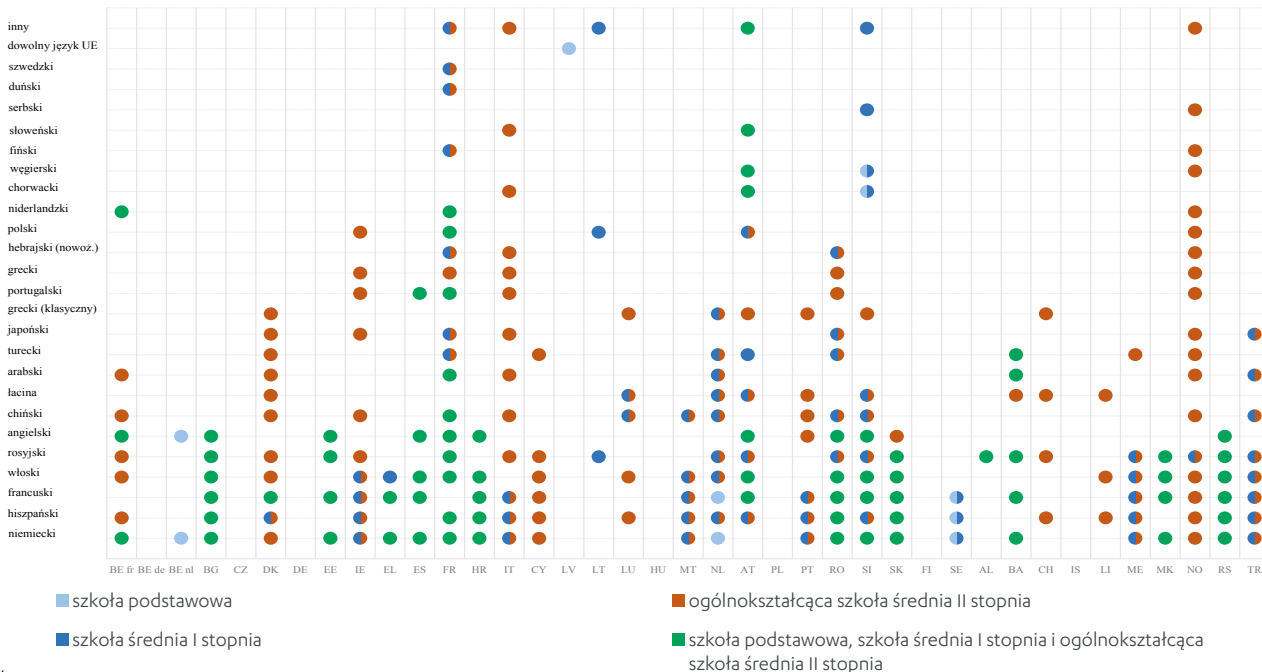
Dominująca pozycja języka angielskiego w europejskich szkołach wydaje się być ugruntowana, co nie jest zaskoczeniem. W co drugim kraju/wspólnotcie angielski jest przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich uczniów na danym poziomie. Ale w zdecydowanej większości krajów/wspólnot, gdzie regulacje prawne nie nakazują uczenia się tego właśnie języka,

Rys. 6. Języki obce uwzględnione w regulacjach oświatowych dotyczących szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich, 2021/2022

a) wszystkie szkoły muszą nauczać następujących języków



b) szkoły mogą nauczać następujących języków



Źródło: KE/EACEA/Eurydice 2023: 56.

i tak jest to najpowszechniej nauczany język obcy (KE/EACEA/Eurydice 2023: 83–84). Warto podkreślić, że mimo dużej popularności nauczania angielskiego, szkoły w wielu krajach mają możliwość oferowania uczniom nauki wielu różnych języków obcych, szczególnie na poziomie ponadpodstawowym.

Zakończenie

Jak zauważa Byram (2008: 5), każdy współczesny system edukacji, a zwłaszcza edukacji obywatelskiej, ma trzy ważne cele: zasilanie gospodarki danego kraju przez tworzenie kapitału ludzkiego, tworzenie poczucia przynależności narodowej oraz promowanie idei włączenia społecznego. Przesłanki leżące u podstaw promowania i wspierania znajomości języków obcych/wielojęzyczności, jako jednej z kompetencji kluczowych społeczeństw, w tym społeczności europejskich, to z jednej strony współistnienie wielu języków w strefie publicznej i prywatnej, z drugiej – uznanie znaczenia znajomości wielu języków w budowaniu ekonomicznego dobrobytu, spójności społecznej oraz dialogu międzykulturowego. To wydaje się podsumowywać zarówno powody, dla których edukacja językowa ma coraz mocniejszą pozycję w wielu krajowych systemach oświaty, jak i cele stawiane kształceniu językowemu we współczesnej szkole.

Omówione w tym artykule trendy i zmiany w organizacji nauczania języków w europejskich szkołach to nadal obraz punktowy, niewyczerpujący wieloaspektowości rozwiązań składających się na strategię kształcenia językowego.

Nieporuszone zostały kwestie takie, jak np. treści podstaw programowych, proces dydaktyczny, czyli jak języki są nauczane, nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL), języki w obowiązkowych krajowych testach i egzaminach czy wyznaczanie oczekiwanych poziomów biegłości językowej uczniów. Nie omówiono też nauczania języków innych niż obce, tj. języków starożytnych, języków regionalnych i mniejszości etnicznych/narodowych, a także języków urzędowych w przypadku uczniów, dla których język nauczania w szkole nie jest językiem rodzimym.

Warto mieć na uwadze, że rozwiązania omawiane szerzej w tym opracowaniu odzwierciedlają zapisy krajowych regulacji oświatowych, czyli to, jak być powinno i do czego się dąży; nie zawsze jest to obraz tego, jak jest w rzeczywistości. Jednocześnie, w wielu krajach Europy szkoły dysponują autonomią, w tym w odniesieniu do kształcenia językowego. Dotyczy to np. poszerzania językowej oferty edukacyjnej, co oznacza, że może być ona bogatsza i bardziej różnorodna, niż wynikałoby to z przepisów.

Monitorowanie oraz ewaluacja realizacji celów i efektów wydają się oczywistymi elementami polityk publicznych. Jakie efekty przynoszą reformy edukacji językowej obserwowane w ostatnich 20 latach? W planie ogólnoeuropejskim brakuje aktualnych, spójnych danych dotyczących skuteczności wprowadzanych zmian, tak w odniesieniu do nabywanej przez uczniów biegłości językowej, jak i ich postaw i przekonań. Przeprowadzone w 2011 roku w 14 krajach *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych* – jak dotąd jedyny pomiar znajomości języków obcych europejskiej młodzieży szkolnej – wykazało rozbieżności między aspiracjami UE a rzeczywistością (KE 2012; Gajewska i in. 2013). Było to jednak ponad dekadę temu. Najnowszy „Monitor Edukacji i Szkoleń” – rocznik Komisji Europejskiej analizujący kierunki rozwoju kształcenia w UE w odniesieniu do unijnych celów *Europejskiego Obszaru Edukacji* – zauważa, że pytanie, czy polityka językowa, programy nauczania, dydaktyka językowa faktycznie przekładają się na umiejętności uczniów, pozostaje otwarte (KE 2022: 58).

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, L., Dinis daCosta, P., Flisi, S., Soto Calvo, E. (2015), *Languages and Employability*, Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Baker, C. (2011), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Wielka Brytania: Channel View Publications.
- Borg, S., Padwad, A., Nath, P.K. (2022), *English Language Teaching, Learning and Assessment in India: Policies and Practices in the School Education System*, Indie: British Council.
- Byram, M. (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Buffalo: Channel View Publications.

- Canadian Heritage (2016), *Economic Advantages of Bilingualism Literature Review*, <www.caslt.org/wp-content/uploads/2022/03/pch-bilingualism-lit-review-final-en.pdf>, [dostęp: 5.06.2023].
- Cenoz, J., Gorter, D. (red.) (2015), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, H. (2015), *Language and Social Cohesion: An Introduction and Lessons Learnt*, [w:] H. Coleman (red.), *Language and Social Cohesion in The Developing World*, Colombo: British Council i GIZ, s. 1–11.
- Euromonitor International (2012), *The Benefits of the English Language for Individuals and Societies: Quantitative Indicators from Algeria, Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon, Morocco, Tunisia and Yemen*, <www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Euromonitor%20report%20final%20July%202012.pdf>, [dostęp: 5.06.2023].
- Fischer, K.W. (2012), *Preface: Language Learning and Culture in a Time of Globalisation*, [w:] B. Della Chiesa, J. Scott, C. Hinton (red.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, Paryż: OECD, <www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en>, [dostęp: 8.06.2023].
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutyłowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L., Szpotowicz, M. (2013), *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K. (2018), *Bilans zmian w edukacji językowej po 2000 roku*, [w:] M.J. Bogucka, A. Grabowska (red.), *Rozważania o jakości nauczania programu edukacyjnego English Teaching. Profil pełnomocnego nauczyciela*, Warszawa/Nidzica: Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA, s. 42–53.
- KE (1995), *The White Paper on education and training. Teaching and learning – Towards the Learning Society*. Luksemburg: Publications Office of the European Union; wyd. polskie: *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997), Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- KE (2003), Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej: Plan działań 2004–2006.
- KE (2005), Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności.
- KE (2007), *High Level Group on Multilingualism. Final Report*, Luksemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- KE (2008), *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*, <eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0566>, [dostęp: 5.06.2023].
- KE (2012), *First European Survey on Languages Competences. Final Report*, <op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4>, [dostęp: 5.06.2023].
- KE (2015), *Study on Foreign Language Proficiency and Employability. Final Report*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- KE (2022), *Education and Training Monitor 2022*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- KE/DG EAC/Eurydice (2005), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2005 Edition, Raport Eurydice*, Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- KE/EACEA (2022), *Compulsory Education in Europe: 2022/2023*, Luksemburg: Publications Office of the European Union, <data.europa.eu/doi/10.2797/235076>, [dostęp: 5.06.2023].

- KE/EACEA/Eurydice (2008), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2008 Edition, Raport Eurydice*, Luksemburg: Publications Office of the European Union; wyd. polskie: *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie, 2008, Raport Eurydice* (2009), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- KE/EACEA/Eurydice (2012), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition*, Luksemburg: Publications Office of the European Union; wyd. polskie: *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie, 2012, Raport Eurydice* (2013), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- KE/EACEA/Eurydice (2017), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2017 Edition*, Luksemburg: Publications Office of the European Union; wyd. polskie: *Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie, 2017, Raport Eurydice* (2017), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- KE/EACEA/Eurydice (2023), *Key data on teaching languages at school in Europe, 2023 Edition, Raport Eurydice*, Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Komorowska, H. (2007), *Polska polityka językowa na tle innych krajów Unii Europejskiej*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa: Academica, s. 13–36.
- Liwiński, J. (2019), *The wage premium from foreign language skills*, „Empirica”, nr 46, s. 691–711.
- Lo Bianco, J. (2013), *Language and Social Cohesion: Malaysia, Myanmar, Thailand. Final Desk Review, Conceptual Framework, 2013-2014 Work Plan, Strategies*. <www.researchgate.net/publication/285581076_Language_and_Social_Cohesion_Malaysia_Myanmar_Thailand_Final_Desk_Review>, [dostęp: 8.06.2023].
- Maher, J.C. (2017), *Multilingualism: A Very Short Introduction*, Wielka Brytania: OUP Oxford.
- Mackiewicz, W. (2012), *Kompetencje językowe a rozwój współczesnego społeczeństwa europejskiego*, [w:] H. Komorowska (red.), *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- May, S. (2015), *Promoting Civic Multilingualism*, [w:] M. Martin-Jones, A. Blackledge, A. Creese (red.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, London: Routledge, s. 131–142.
- MEN (1999), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (DzU nr 14, poz. 129).
- MEN (2008), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU nr 4, poz. 17).
- MEN (2014), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU poz. 803).
- MEN (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, Załącznik nr 2 – Podstawa Programowa Kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. (DzU poz. 356 z późn. zmianami).
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, Paryż: OECD Publishing. <www.oecd-ilibrary.org/deliver/d5f68679-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2Fd5f68679-en&mimeType=pdf>, [dostęp: 8.06.2023].

- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2011), *Promoting plurilingual competence in Polish learners of English*, [w:] H. Komorowska (red.), *Issues in Promoting Multilingualism Teaching – Learning – Assessment*, Warszawa: Foundation for the Development of the Education System, s. 233–254.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2015), *Na drodze ku wielojęzyczności – rozwijanie słownictwa uczniów na podstawie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–10.
- Rada Europejska (2002), Posiedzenie Rady Europejskiej w Barcelonie 15–16 marca 2002 r. Wnioski z prezydencji, <oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/konkluzje/barcelona200203.pdf>, [dostęp: 8.06.2023].
- Rada Europy (1992), Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych, <isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20091371121/O/D20091121.pdf>, [dostęp: 7.06.2023].
- Rada Europy (1998a), Recommendation nr R 98(6) of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages
- Rada Europy (1998b), Recommendation 1383(1998) of the Parliamentary Assembly on Linguistic Diversification
- Rada Europy (2001), *Common European Framework for Language: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press; wyd. polskie: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Rada Unii Europejskiej (2009), Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) (2009/C 119/02), <eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:pl:PDF> [dostęp: 10.06.2023]
- Saville, N., Eugenio, E.G. (2016), *Research for CULT Committee – European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU Level*, Bruksela: Parlament Europejski.
- Tomasi, L. (2021), *From coal mines to text mining. European Institutions and the Babel of languages*, [w:] B. Hughes, B. Di Sabato (red.), *Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice*, Wielka Brytania: Taylor & Francis.

KATARZYNA KUTYŁOWSKA Absolwentka anglistyki, nauczycielka języka angielskiego, zaangażowana w realizację projektów edukacyjnych związanych z nauczaniem i uczeniem się języków obcych prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych i na Uniwersytecie Warszawskim, obecnie ekspert ds. badań i analiz w Instytucie Badań Edukacyjnych w krajowym zespole *Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*.

KATARZYNA PACZUSKA Filolog i antropolog kultury, dydaktyk języka angielskiego. Od 2010 roku związana z Instytutem Badań Edukacyjnych, w latach 2010–2016 zaangażowana w projekty badawcze i wdrożeniowe dotyczące kształcenia językowego w systemie oświaty. Obecnie pełni funkcję krajowego kierownika *Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

Obcokrajowcy z językiem polskim za pan brat

O dwóch łódzkich wydarzeniach

Od ponad roku w naszym kraju obserwujemy znaczny napływ uchodźców z za wschodniej granicy związany z działaniami wojennymi na terytorium Ukrainy.

W mniejszym lub większym stopniu wszyscy wtapiają się w polskie społeczeństwo, stając się jego członkami. Uczą się mówić i pisać w języku polskim, poznają tradycje i kulturę naszego kraju. Aby im to ułatwić, w dwóch łódzkich szkołach zorganizowano wiosną wydarzenia edukacyjno-kulturalne: „Słowiańska dusza” i „Przodownik ortografii”.

W marcu 2023 r. w XLVII Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi odbył się I Konkurs Poezji Śpiewanej, Recytacji i Czytania Performatywnego „Słowiańska dusza”. Udział w nim wzięło 30 uczniów łódzkich szkół podstawowych, w tym dzieci i młodzież z Ukrainy.

Uczestnicy prezentowali wybrane przez siebie interpretacje polskich autorów, takich jak: Adam Mickiewicz, Jan Brzechwa, Julian Tuwim czy Wisława Szymborska. Jury, w którego skład wchodziłi filolodzy różnych języków, bardzo wysoko oceniło stopień przygotowania występów. Po niektórych uczestnikach trudno było poznać, że język polski jest dla nich obcy. Swoich idoli mogli wybrać sami uczestnicy oraz zgromadzeni goście. Konkurs zakładał bowiem przyznanie Nagrody Publiczności. Największe wrażenie na wszystkich wywarło wystąpienie czwartoklasistki, która zaśpiewała utwór Jadwigi Koczanowskiej „Świat muzyką malowany”.

Warto dodać, że podczas obrad jury wszystkimi uczestnikami opiekowali się uczniowie liceum. Goście najpierw raczyli się smacznymi potrawami przygotowanymi przez starszych kolegów i koleżanki, a następnie wzięli udział w warsztatach językowo-plastyczno-matematycznych, zorganizowanych przez nauczycieli XLVII Liceum Ogólnokształcącego.

Fot. 1. Uczestnicy I Konkursu Poezji Śpiewanej, Recytacji i Czytania Performatywnego „Słowiańska dusza”



KAMIL DYJANKIEWICZ
Szkoła Podstawowa nr 29 w Łodzi,
XLVII Liceum Ogólnokształcące w Łodzi

Źródło: archiwum prywatne.

Wydarzeniu towarzyszyły wystąpienia gości specjalnych – Julii Jurczak z Filharmonii Łódzkiej oraz Lilii Karnauch, nauczycielki gry na fortepianie. Obie panie, z pochodzenia Ukrainki, wykonały utwór Dmytra Łucenko *Kijów mój*. Konkurs zakończył się utworem Ennio Morricone *Chi Mai* w wykonaniu fortepianistki.

24 kwietnia 2023 r. w Szkole Podstawowej nr 29 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 3 w Łodzi zorganizowałem I Dyktando z Języka Polskiego dla Obcokrajowców „Przodownik ortografii”. Udział w nim wzięło 60 osób. Wśród nich znaleźli się obywatele Ukrainy, Białorusi, Turcji, Azerbejdżanu i Libanu. Autorką dyktanda była Magdalena Podgórska, przewodnicząca po Księżym Młynie, która napisała tekst o tym największym zabytkowym kompleksie fabrycznym w Łodzi. Treść dyktanda odczytał aktor z Teatru Jaracza w Łodzi, Mateusz Czwartosz, a patronat nad wydarzeniem objęli prezydent Łodzi Hanna Zdanowska oraz Konsul Generalny Ukrainy w Łodzi Bogdan Wysocki. Poniżej prezentuję treść dyktanda:

Fot. 2. Na fortepianie gra Liliana Karnauch, śpiewa Julia Jurczak



Źródło: archiwum prywatne.

Szybki rozwój Łodzi, jako ośrodka przemysłowego, spowodował lawinowy przyrost liczby ludności. Populacja łódzian rosła tak gwałtownie, że władze miasta nie były w stanie sprostać potrzebom mieszkaniowym i socjalnym mieszkańców. Były w Łodzi jednak miejsca, w których rozwiązaniem tego problemu zajęli się sami fabrykanci.

Największy z łódzkich przemysłowców, Karol Scheibler, wznosił na terenie dawnej osady młyńskiej, Księży Młyn, wyjątkowy zespół urbanistyczny. Łączył on harmonijnie zabudowania fabryczne z osiedlem domów robotniczych, rezydencjami właścicieli oraz szeregiem budynków administracji i użyteczności publicznej, a także z terenami zielonymi. Taka organizacja była pod wieloma względami korzystna zarówno dla pracowników przedsiębiorstwa, jak i dla samej firmy. Przywiązanie wykwalifikowanych i doświadczonych pracowników do zakładu pracy polegało na stworzeniu warunków do zaspokajania wszelkich potrzeb bytowych w miejscu ich zamieszkania. Ponadto sprzyjało to tworzeniu więzi sąsiedzkich i powstawaniu specyficznego, lokalnego folkloru.

Zespół fabryczno-mieszkalno-rezydencjonalny zbudowany przez łódzkiego Króla Bawełny stanowi wyjątkowe dziedzictwo Łodzi włókienniczej. Sercem kompleksu jest ulica Księży Młyn, wokół której skupia się życie kulturalne i towarzyskie tej części miasta. Znajdują się tu między innymi pracownie artystów, galeria fotografii, wydawnictwo, muzea, kawiarnie i restauracje, a także Akademickie Centrum Designu Łódzkiej Akademii Sztuk Pięknych. Odbývają się tu także plenerowe wydarzenia kulturalne, cykliczne jarmarki i letnie koncerty.

Niepowtarzalny klimat tego miejsca przyciąga i wciąż czaruje swoją autentycznością.

Fot. 3. Uczestnicy I Dyktanda z Języka Polskiego dla Obcokrajowców „Przodownik ortografii”



Źródło: archiwum prywatne.

Wydarzeniu towarzyszyły też występy artystyczne. Na keyboardzie *Walc kogutów* zagrała nauczycielka gry na fortepianie Liliana Karnauch. Na skrzypcach zaś utwór *Menuet* Luigi Boccheriniego oraz na flecie utwór *Hucułka* Jarosława Barnyca zagrała Vira Shvytai, uczennica Szkoły Podstawowej nr 166 w Łodzi. Swój układ taneczny zaprezentowali również uczniowie klasy 1b Szkoły Podstawowej nr 29 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 3 w Łodzi. Po zmaganiach z polską ortografią uczniowie, wraz z przewodniczkami, udali się na spacer po Księżym Młynie.

Pod koniec spaceru uczestnicy odśpiewali piosenkę *Motor*. Tekst oraz zapis melodii pochodzą z książki *Folklor robotniczej Łodzi*. Zawiera ona wyniki i opracowanie materiału pozyskanego podczas konkursu na temat folkloru robotniczego, przeprowadzonego w 1972 r. przez Polskie Towarzystwo Ludoznawcze. Wspomniana piosenka została zidentyfikowana jako szlagier pochodzący z 1930 r., który prawdopodobnie był rozpowszechniany na drukach ulotnych sprzedawanych na ulicy. Być może pochodził on z repertuaru zespołów

Fot. 4. Na flecie gra Vira Shvytai



Źródło: archiwum prywatne.

Fot. 5. Uczestnicy podczas zwiedzania Księżego Młyna przy odbudowanym odcinku kolei scheiblerowskiej



Źródło: archiwum prywatne.

rozrywkowych lub z programów ówczesnych kabaretów. Autorem muzyki jest niejaki Kochanowski, a słów – Bek. Przytaczam tekst pierwszej zwrotki i refrenu:

*Tam, gdzie ruch fabryczny wre,
tam, gdzie pył twe płuca żre,
gdzie transmisyjny pas pędzi przez cały czas,
dziewczę tam pracowało,
rąk swych nie żałowało,
dla matki swej, by ulżyć jej,
uwierzyć chciej.*

*A motor huczy jakby nic
i chociaż pot jej spływa z lic,
motor maszyna głucha,
jej skarg nie słucha
i nie wie nic,
motor to rzecz bez duszy,
nic go nie wzruszy, ni ból, ni łzy.*

19 maja w Ośrodku Kultury Górna w Łodzi odbyło się podsumowanie wydarzenia oraz wręczenie nagród. Jury, w którego skład wraz ze mną weszły polonistki ze Szkoły Podstawowej nr 29 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 3 w Łodzi wysoko oceniło prace uczestników. Aż 10 osób popełniło maksymalnie 10 błędów. Oznacza to, że konkursanci dość dobrze poradzi sobie z tekstem dyktanda. Najwięcej problemów sprawiły uczestnikom zmiękczenia, wyrazy, w których jest nagromadzenie spółgłosek (np. dziedzictwo, sąsiedzkich, przedsiębiorstwa) oraz pisownia nazw własnych (np. Scheibler, Księży Młyn, Król Bawełny).

Fot. 6. Kamil Dyjankiewicz (pomysłodawca i organizator wydarzenia) wraz ze zwycięzcą



Źródło: archiwum prywatne.

Tytuł „Przodownika ortografii” zdobył obywatel Ukrainy, który popełnił zaledwie dwa błędy. To 15-letni uczeń Zespołu Szkół Ponadpodstawowych nr 5 w Łodzi, na kierunku logistyka. W Polsce przebywa od ponad roku, a języka polskiego nauczyła go sąsiadka polonistka. Jest bardzo ambitnym i aktywnym nastolatkiem, interesuje się historią, gra w gry komputerowe, chodzi na siłownię. W domu zawsze pomaga swojej mamie. Jury przyznało także II i III miejsce oraz trzy wyróżnienia.

„Słowiańska dusza” i „Przodownik ortografii” to dwa bardzo duże wydarzenia, do których przygotowywałem się od wielu miesięcy. Ich organizacja nie byłaby możliwa, gdyby nie wsparcie oraz pomoc wielu życzliwych i pomocnych mi osób, którym z całego serca dziękuję. Duże zainteresowanie obiema imprezami wskazuje, że w naszym regionie jest potrzeba organizacji tego typu przedsięwzięć. Dlatego też w kolejnym roku planuję powtórzyć oba wydarzenia.

KAMIL DYJANKIEWICZ Nauczyciel i wykładowca akademicki języka rosyjskiego i języka polskiego jako obcego. Współautor publikacji i zbioru zadań do matury z języka rosyjskiego. Dwukrotnie nominowany do tytułu Nauczyciel Roku, wyróżniony certyfikatami: Nauczyciel Innowator i Afirmator Ruchu Innowacyjnego. Zdobywca Nagrody Prezydenta Miasta Łodzi oraz Medalu Komisji Edukacji Narodowej. Laureat Międzynarodowego Konkursu im. Aleksandra Puszkina.

**Agnieszka Bednarska, Małgorzata Czajkowska-Kisil,
Maksymilian Wiechetek, Bartosz Wilimborek**

Challenges, failures and successes in teaching Ukrainian students with hearing impairment

The authors of the article present their over one-year-long experience in teaching refugee students with hearing impairment from Ukraine. After the war broke out, the Institute for the Deaf in Warsaw (the oldest school for students with hearing impairment in Poland) accepted over 40 students from Ukraine from different backgrounds, varied linguistic skills and knowledge. In the article the authors discuss how students were integrated into the new environment. They mainly focus on the educational area, trying to disprove the common myths surrounding teaching d/Deaf students. They also share their good practice and reflect on some solutions which could be incorporated into the system of special education.

KEY WORDS: DEAF, HEARING IMPAIRMENT, TEACHING LANGUAGES, SIGN LANGUAGE, POLISH AS A SECOND LANGUAGE, BILINGUAL EDUCATION, REFUGEE, UKRAINE

Agnieszka Błaszczak

Student with ADHD at university: a case study

This article addresses the functioning of students with ADHD at university. Every year the University of Warsaw is recruiting more and more ADHD students who have to find themselves in the higher education system in classes among those who are not affected by this disorder while also fulfilling the same programme of studies. A case study was conducted on the basis of an interview with a student diagnosed at the age of adulthood showing her day-to-day operation at university in order to prepare a preliminary report on the difficulties and challenges posed by ADHD students of applied linguistics.

KEY WORDS: ADHD, ATTENTION-DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER, ADULTS, UNIVERSITY

Zuzanna Bodziony

International vocabulary in foreign language teaching

The paper presents a didactic approach which is applied in foreign language teaching and which uses the fundamentals of intercomprehension. It focuses on the reasons and methods concerning the way of including the international vocabulary in the lessons of any foreign language. The author not only explains how this approach works but also evaluates it with reference to other researchers' opinion.

KEY WORDS: INTERCOMPREHENSION, INTERNATIONAL VOCABULARY, FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Eliza Borczyk, Justyna Krawczyk

Word processes as an effective technique for learning/teaching specialised lexis in Italian

The topic of this article is a reflection on the effectiveness of the analysis of word processes in the acquisition of specialised terms. The development of linguistic competence at a higher level of proficiency involves confronting this type of vocabulary. The study described in the article will show that a thorough analysis of affixes, compounds or linguistic calques in specialised terms facilitates the discovery and memorisation of their meaning. It is worth using it as one of the teaching techniques.

KEY WORDS: VOCABULARY PROCESSES, SPECIALISED TERMINOLOGY, TEACHING AND LEARNING TECHNIQUES

Irena Chowańska-Szczurowska, Izabella Siemianowska

The most important issues in specialized translation teaching

The article addresses the issues of teaching specialized translation. We are discussing major difficulties encountered while conducting specialized translation classes. In this article, we present methods and examples of exercises utilized during teaching, online and on-campus, written and spoken specialized translation in the field of law, medicine, science, technology, and Internal Security. Importantly, we developed didactic strategies in teaching specialized translation during the time of the pandemic and online distance learning, as well as the time after the Russian Federation invaded Ukraine.

KEY WORDS: SPECIALIZED TRANSLATION, DIDACTIC STRATEGIES, ONLINE DISTANCE LEARNING

Peter Gee

Beyond academic writing: wider and deeper

This article presents an approach to Academic Writing that seek to address the varied writing needs of university students. The article is divided into three sections. The first section discusses academic style in the context of appropriateness, noun phrases, and shell noun structures as cohesive devices. The second section discusses the writing process from reading strategies for source texts, synthesis grids, paraphrasing, synthesising sources, and the use of reporting verbs to develop the authorial voice of the writer. The last section discusses the use of corpus, the impact of the knowledge building of different academic disciplines on the genres and lexical and grammatical structures that writers for a particular discipline require. The affect that LLMs may have on assessment of academic writing is also discussed.

KEY WORDS: ACADEMIC WRITING, WRITING, CORPUS, STRUCTURE, LLMs

Konrad Hajduk

The use of new technologies in foreign language teaching

As a result of the Covid-19 pandemic, almost every sphere of human life has undergone changes – including education. The change in the form of teaching was a novelty for teachers and students, and thanks to it, many different multimedia tools were created to improve the process. But to what extent can they be used and what are the risks of their abuse? The aim of the article is to check the differences in the use of new technologies in foreign language teaching classes at the primary and academic level and to learn about the personal feelings and experiences of students, lecturers and language school teachers regarding this teaching method. To do this, a survey was conducted for these three groups of people, the results of which show that although most of them assess science supported by new technologies positively, they notice their disadvantages and risks resulting from their use.

KEY WORDS: TECHNOLOGY, TEACHING FOREIGN LANGUAGES, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, PRIMARY EDUCATION, ACADEMIC TEACHING, ICT, CALL

Kamil Iwaniak

Ad break? The usefulness of advertising spots for foreign language teaching

The article discusses the benefits of using short films in a foreign language lesson. The text focuses on the advantages of advertising as a genre that can refer to both well-known motifs of popular culture, as well as aspects that require knowledge of specific norms and values of a given culture. The author tries to prove that advertising can serve as a stimulus for discussion, fostering the development of intercultural communication competence. Based on the collected examples, its importance as a testimony to social and cultural changes is also emphasized.

KEY WORDS: ADVERTISEMENT, CULTURE, EDUCATION, COMMUNICATION

Czesław Kiński, Katarzyna Ksepka

Feedback on feedback: what do students think about the teacher's comments and what does it actually mean?

The aim of this article is to investigate the influence of certain types of feedback on the student's positive and negative emotions. The authors consider feedback within the framework of the constructivist-humanistic approach to education, emphasising the teacher's role of guiding the learner through the learning process and their responsibility to cultivate a growth-promoting climate in order for learning to occur, which may be achieved through appropriate forms of feedback. As the role of emotions had become more prominent in educational discourse, the notions of Foreign Language Classroom Anxiety and Foreign Language Enjoyment were proposed to describe the respective negative and positive emotions emerging in the classroom. The influence of feedback on those sets of emotions was measured in an online study employing qualitative research, which was distributed among 173 English Philology students of University of Warmia and Mazury in Olsztyn, the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, University of Łódź, University of Warsaw and University of Gdańsk. The first open-ended question concerned the fondest memory of receiving feedback and whether that feedback was general or specific. The aim of the second open-ended question was to examine the most stressful feedback, and whether it was oral or written in form. The findings allowed the authors to formulate appropriate conclusions and propose a number of pedagogical implications.

KEY WORDS: FEEDBACK, POSITIVE EMOTIONS, NEGATIVE EMOTIONS, TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

Damian Kot

How (not) to teach?

The article is devoted to the methods of teaching foreign languages, the indication of mistakes often made by teachers and their discussion, but also the provision of practical tips on how to avoid them and what aspects to pay attention to in order to eliminate them and improve one's skills. The text focuses on the role of the classroom language in the classroom, the actions taken when working with the text and ways of smuggling grammar and methods for reacting to errors.

KEY WORDS: DIDACTICS, LANGUAGE LESSON, TEXT DIDACTICS, MISTAKES, COGNITIVISM

Katarzyna Kutylowska, Katarzyna Paczuska

Teaching foreign languages at school in Europe – changes since 2000

Due to globalisation, the perception of the importance and utility of multilingualism has changed in the last decades. Being recognised as a key competence in many societies, including European communities, multilingualism is being promoted not only as a result of the coexistence of many languages in the public and private spheres on a global scale, but also, as a result of the recognition of its importance in building prosperity, social cohesion and intercultural dialogue. One dimension of national language policies is education strategies for language education. This article focuses on changes and trends in selected aspects of the organisation of foreign language teaching over the last 20 years in schools in Europe.

KEY WORDS: LANGUAGE EDUCATION, LANGUAGE POLICY, ORGANISATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING, SCHOOLS IN EUROPE

Ewa Moszczyńska

Co-teaching in academic education

Referring to the literature on team teaching, the author refers to her own experience as a supervisor of teaching practice at the Teacher Training College in Toruń (Poland). She outlines the reasons for undertaking team teaching, the conditions for successful collaboration and some of its dangers.

KEY WORDS: FOREIGN LANGUAGE TEACHING, TEAM TEACHING, TEAMWORK, TEACHING PRACTICES, GENERAL TEACHING METHODOLOGY

Magdalena Toporek

Remote language education from student and lecturer perspectives

The ongoing epidemic situation has presented the education system with its greatest challenge in recent years. The replacement of the conventional teaching method by remote learning has required a change in the work culture of educators and adaptation to new learning strategies of students, causing a number of difficulties for both groups involved in language education. Having this situation in mind, this article focuses on remote learning of a foreign language, both from the perspective of the student and the academic teacher. It aims to address the questions of what the current situation of online learning is and what could be done to improve it. The paper starts by briefly discussing the literature review regarding the impact of pandemics on the education system and the difficulties faced by students at different levels of education. This is followed by a description of the research conducted among students of the philology department and university teachers. The results indicate a number of difficulties of an institutional, pedagogical and personal nature. Finally, potential solutions will be presented that may prove to be the key to changing the perception of remote education and become a source of its success.

KEY WORDS: DISTANT LEARNING, AUTONOMY, LANGUAGE TEACHING

Agnieszka Sendur

Get certified from home: a comparison of English B2 online examinations

More and more foreign language certificates can be taken from home. Candidates can choose a particular CEFR level at which they want to test their language proficiency or they can take a multi-level adaptive test. General English (GE), Academic English and some English for Specific Purposes certification examinations are available with the use of the at-home option. Some of the tests are assessed traditionally, by human markers; others are marked by artificial intelligence; others yet make use of what both these assessment techniques offer. In the article, the researcher makes a comparison of two GE tests at the B2 level available online. Pearson English International Certificate CBT and LanguageCert International ESOL are compared with reference to the format of the exam, task types, marking solutions and candidate identification and invigilation measures taken to safeguard exam integrity.

KEY WORDS: ONLINE EXAMS, AT-HOME EXAMS, ONLINE CERTIFICATION EXAMS, ENGLISH CERTIFICATES



Home

